

L'ÉCOLE DES PATRONS

MICHEL ANTEBY

SILENCE
ET MORALES
D'ENTREPRISE
À LA BUSINESS
SCHOOL
DE HARVARD



Copyright © 2017, Éditions Rue d'Ulm

SCIENCES SOCIALES

Collection dirigée par Florence Weber

Michel Anteby est professeur associé en sociologie des organisations à l'Université de Boston et chercheur associé au Centre de sociologie des organisations (Sciences-Po/CNRS). Ses recherches examinent la manière dont les individus s'attachent à leur travail, à leur profession et aux organisations qui les emploient. Après une thèse sur les compagnons dans l'industrie aéronautique, soutenue en cotutelle à l'Université de New York et à l'EHESS, il a continué à interroger les pratiques que les individus développent au travail pour créer et maintenir leur culture et identité propre. Membre du corps professoral de la Harvard Business School pendant dix ans, comme professeur assistant puis associé, il a également enseigné à la Yale School of Management ainsi qu'à la Leonard N. Stern School of Business de l'Université de New York. Il connaît donc les *business schools* américaines de l'intérieur.

MICHEL ANTEBY

L'ÉCOLE DES PATRONS

**Silence et morales d'entreprise
à la Business School de Harvard**

Traduit de l'américain par Isabelle Mennesson

En couverture :
Harvard Business School, bâtiment principal de 1927 (photographie Han Lei).

Titre original : *Manufacturing Morals. The Values of Silence in Business School Education.*

© 2013, The University of Chicago. All rights reserved.

Licensed by The University of Chicago Press, Chicago, Illinois, USA
in conjunction with their duly appointed agent L'Autre agence.

© Éditions Rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 2015, pour l'édition française.
Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation par tous procédés réservés pour tous pays.

45, rue d'Ulm – 75230 Paris cedex 05
www.pressens.fr

ISBN 978-2-7288-0541-9
ISSN 2264-6981

Préface à l'édition française

Peu d'institutions offrent une meilleure fenêtre sur l'idéologie managériale américaine que la Business School de Harvard (en anglais, Harvard Business School ou HBS¹). L'École est parfois surnommée le « *West Point of capitalism* », en référence à la prestigieuse académie militaire où sont formés la plupart des généraux américains. Si la comparaison avec West Point peut *a priori* paraître sarcastique, pour beaucoup de membres de l'École, ce surnom témoigne du succès de l'entreprise éducative. Alors que d'autres *business schools* sont connues pour encourager l'esprit entrepreneurial de leurs étudiants (la Stanford Graduate Business School, par exemple) ou pour développer leurs capacités d'analyse (la MIT Sloan School of Management), HBS s'est historiquement positionnée comme étant le creuset des dirigeants de grandes entreprises américaines et souvent multinationales. Des dirigeants de compagnies comme General Electric, General Motors, Goldman Sachs, Hewlett-Packard, JP Morgan Chase et beaucoup d'autres – dont certaines défuntes, telle Enron – sont passés par ses bancs. Il s'agit donc bien d'une école des patrons, au sens français du terme.

Comment sont formés ces patrons ? Et tout particulièrement, au regard de la crise financière récente et des scandales qui l'ont précédée, quel sens moral, si tel est le cas, est inculqué aux élèves ? Ce livre examine le puzzle de la formation des élites managériales et les rouages de cette machinerie sociale. Même si les 936 étudiants inscrits dans la promotion 2016 du Master of Business Administration (MBA) à l'École sont déjà des adultes (leur moyenne d'âge est de 27 ans et ils ont plusieurs années d'expérience professionnelle), il n'en reste pas moins qu'ils poursuivent leur socialisation dans cet univers moral souvent nouveau pour eux. Ils passent leur scolarité dans un microcosme qui suscite ou cristallise une

PRÉFACE À L'ÉDITION FRANÇAISE

attente sociale : ce que « bien » diriger signifie. Ils apprennent à être patrons d'entreprise comme on peut apprendre à devenir médecin ou avocat.

La thèse principale de ce livre est que l'École défend *une idéologie de la non-idéologie* pour socialiser ses membres. Il s'agit d'une idéologie qui se refuse à prendre ouvertement un parti normatif unique et promeut plutôt un silence relatif, non sans normativité, sous couvert de respecter une multitude de points de vues. Autrement dit, l'idéologie dominante parvient à mettre en parallèle de nombreux points de vue normatifs et, en apparence, à n'en stabiliser aucun. Cette promotion d'une multiplicité morale a la principale spécificité de rendre toutes les moralités apparemment comparables. Ceci équivaut à déployer une chape de silence institutionnel sur les principales questions sociales qui animent notre société, facilitant ainsi l'émergence d'un relativisme moral. L'idéologie de la non-idéologie peut facilement devenir prétexte à l'inaction et s'apparenter à la défense d'un *statu quo* social. À force de dire que tout se vaut moralement, rien ne paraît foncièrement juste ou injuste.

En commençant cette étude, je ne m'imaginai pas conclure que le silence normatif institutionnel était la charpente du relativisme moral de la Business School de Harvard. Mon but était plus simplement de comprendre le fonctionnement d'une institution que j'avais rejointe en tant que jeune professeur en 2005 et de m'engager dans un parcours auto-ethnographique. Après une décennie passée à enseigner dans cette école, l'idée qu'une non-idéologie puisse être une forme d'idéologie me semble la plus pertinente pour rendre compte du processus de socialisation des futurs patrons américains². Cette non-idéologie a des fondements historiques dans l'émergence, aux États-Unis dès les années 1850, d'un contingent puissant de déontologues d'entreprise qui défendaient – et dont les suiveurs défendent toujours – le relativisme moral dans le monde des affaires³. Ce relativisme n'est ni nouveau ni surprenant. Ce qui est plus novateur, je l'espère, c'est de montrer la manière dont il peut être silencieusement encouragé.

De nombreux lecteurs m'ont interrogé sur mes impressions en tant qu'enseignant à HBS. Sans doute ma socialisation à l'École a-t-elle pu m'empêcher de m'exprimer librement ou m'amener à m'autocensurer. Un tel soupçon n'est peut-être pas sans fondement. Mais bien avant d'avoir

PRÉFACE À L'ÉDITION FRANÇAISE

quitté HBS en 2015, je portais déjà un regard mitigé sur cette étape de ma vie professionnelle. L'École m'a toutefois permis de rédiger ce livre, et je lui en suis reconnaissant. Rares sont les *business schools* américaines, de nos jours, où l'écriture de monographies est valorisée. HBS reste en ce sens une exception, puisque de nombreux professeurs continuent à y écrire des livres. Aussi, j'ai eu le plaisir d'interagir avec bien des personnes stimulantes intellectuellement, parmi mes élèves et collègues. L'écriture de ce livre n'en a pas moins été mouvementée, souvent menacée, et elle m'a laissé plus d'une fois perplexe, si ce n'est méfiant envers les institutions. Ce sentiment reste indissociablement mêlé aux moments de satisfaction que j'ai pu éprouver durant le temps que j'ai passé à l'École.

L'étude des élites est délicate. « *Studying up* » pour reprendre le terme de Laura Nader, c'est-à-dire diriger son regard de chercheur vers les strates les plus élevées de notre société, requiert beaucoup d'obstination⁴. Dans mon cas, cette obstination aura été plus d'une fois mise à l'épreuve. Certains administrateurs et collègues ont tenté à plusieurs reprises et « pour mon bien » de me dissuader de poursuivre ce projet. Les obstacles furent nombreux, des avertissements quant aux risques que je courais pour ma carrière aux tentatives pour discréditer mon approche méthodologique. La nature de ces obstacles a souvent changé (par exemple, l'accès aux archives qui soudain se ferme) et a compliqué mes efforts. Sans que je puisse dire si ces mécanismes de défense institutionnelle furent ou non conscients, de telles réactions m'ont parfois profondément heurté.

Pour ce qui est des avertissements concernant ma carrière, le plus précis m'a été signifié lors d'une conversation avec un administrateur, alors que je devais être promu au grade de professeur associé (toujours non titularisé). Celui-ci m'a dit avoir entendu certains professeurs titulaires (qui allaient donc participer au vote sur mon cas) s'interroger sur la possibilité de me promouvoir à la condition que j'abandonne l'écriture de ce livre. Il ajouta dans la foulée qu'on avait toutefois rappelé qu'il fallait respecter la liberté d'expression académique et que cette condition était donc nulle et non avenue. Néanmoins, le fait qu'il juge bon de me préciser ce détail m'a troublé. J'étais naïf de croire qu'au sein du temple académique de Harvard, la politique institutionnelle n'interviendrait pas. Ma confiance, déjà vacillante, en l'institution en a été ébranlée.

PRÉFACE À L'ÉDITION FRANÇAISE

Quant aux obstacles méthodologiques, je me souviens clairement de la critique employée par un membre de l'École pour qualifier mon travail : il parlait de manière assez péjorative d'un « journal intime annoté » plutôt que d'une « étude de terrain » conventionnelle. Ce que ce lecteur ne savait pas, c'est que mon projet d'ethnographie classique avait été auparavant bloqué au sein même de HBS. Initialement, j'avais obtenu l'aval du comité d'éthique de Harvard pour conduire une étude qui utiliserait des archives publiques, des notes de terrain et une série d'entretiens avec un échantillon représentatif de professeurs assistants (comme moi) pour examiner le processus de socialisation à l'œuvre au sein de l'École. Muni de ce feu vert, j'avais commencé à interviewer des collègues. Après environ six mois d'entretiens, le bureau du doyen me fit savoir qu'un(e) collègue au moins avait signalé l'embarras qu'il/elle éprouvait par rapport à ma méthodologie. Lorsque je demandai qu'on m'explique les raisons de cet embarras, on ne me donna aucune réponse précise. Je n'ai même jamais su si cette personne était l'une de celle que j'avais interviewée. Quoi qu'il en soit, je décidai de recentrer mon projet sur une auto-ethnographie et de ne plus y inclure d'entretiens.

D'une certaine manière, ces détours méthodologiques, et en particulier les entretiens manquants, signifient aussi le silence institutionnel tant souhaité. L'apparence d'une idéologie de la non-idéologie ne peut fonctionner que si les voix des membres de l'institution sont toutes simultanément présentes (pour souligner le relativisme moral) ou toutes totalement absentes (pour éviter de stabiliser un point de vue normatif unique). Souligner un point de vue moral particulier n'est pas dans les mœurs de la maison. Avec le recul, je suis maintenant convaincu que recueillir des témoignages individuels du corps professoral, notamment sur des questions normatives, est perçu comme menaçant parce que cette démarche va à l'encontre du projet institutionnel. À supposer que le silence sous-tende l'entreprise éducative, faire parler des représentants institutionnels revient à le rompre. Une telle démarche risque de dévoiler une position normative partagée. De plus, s'interroger ouvertement sur le silence lui donne une importance nouvelle et sans doute peu désirée. Comme le dit si bien Edmond Jabès, « Penser le silence, c'est, en quelque sorte, l'ébruiter⁵ ».

PRÉFACE À L'ÉDITION FRANÇAISE

En dépit de ces obstacles, la présente étude est en partie celle que je voulais conduire. Mon intention a toujours été d'analyser un journal de terrain autobiographique. Cette approche reste fortement influencée par les travaux de Florence Weber, qui m'a appris à ne pas négliger un matériau « subjectif » pour écrire une étude « objective ». Comme dans l'ouvrage d'Emily Martin paru en 2007 dans cette même collection de la Rue d'Ulm, l'aller-retour entre l'expérience individuelle et les données moins personnelles enrichit, je crois, le parcours de lecture et la compréhension du terrain au lieu de les disqualifier⁶.

Les aléas de cette étude des élites m'ont ainsi ramené à mon point de départ : une auto-ethnographie dont je m'efface par moments pour faire place aux fantômes des absents, ces professeurs assistants, surtout, dont j'ai recueilli les paroles. Cette danse avec des ombres a donné à l'écriture une texture singulière : auto-ethnographie d'où je suis parfois étrangement absent et ethnographie d'où certains personnages clés disparaissent parfois.

La rédaction des remerciements et le choix des photographies publiés témoignent aussi de ces absences. J'ai fait le choix de ne remercier par écrit aucun membre du personnel non enseignant, même si je leur dois beaucoup en réalité. Car un professeur de l'École, ayant lu une version provisoire de ce manuscrit, m'a demandé si les membres du personnel que je remerciais nominativement étaient autorisés à me parler. Pour les protéger, j'ai préféré effacer leur nom dans le manuscrit définitif. Quant aux photographies, la plupart d'entre elles montrent des scènes sur le campus d'où les individus ont disparu ou sur lesquelles ils sont vus de dos. Elles suggèrent un habitat d'où les figures humaines sont étrangement absentes. Il ne se trouve qu'une photographie prise de face : la mienne. Tout travail de recherche sur le terrain suppose des négociations avec les participants, mais dans une étude des élites, le dialogue est boiteux : leur pouvoir est en effet bien supérieur à celui des chercheurs. Ma décision de danser avec les fantômes est l'une des conséquences de ces négociations et le prix à payer pour étudier un tel milieu.

Au final, mon souhait est que le lecteur dépasse lui aussi les obstacles que j'ai évoqués pour s'interroger plus largement sur la place de la morale dans la conduite des affaires. En offrant une riche description de la formation des élites managériales à HBS, j'ai pour objectif de permettre au lecteur

PRÉFACE À L'ÉDITION FRANÇAISE

de réanalyser les données brutes et de se faire une idée personnelle de la vie dans cette organisation.

Je terminerai par mon propre point de vue. Si l'ère du paternalisme patronal est en partie terminée, comment caractériser l'ère actuelle ? Et comment la formation des futurs patrons influence-t-elle nos sociétés ? Nous savons que l'élite managériale ancienne est en mutation. Elle est en train d'être remplacée par une nouvelle génération de dirigeants en apparence moins homogène que l'ancienne. C'est ce que le sociologue Mark Mizruchi a récemment appelé la « fragmentation » du patronat américain au regard de sa relative unité, notamment démographique mais aussi idéologique, après la Seconde Guerre mondiale⁷. Mais cette absence apparente de cohésion reflète aussi ce semblant de relativisme moral, si présent à HBS et dans beaucoup d'autres *business schools* américaines. En un sens, notre incapacité à trouver des normes communes parmi l'élite managériale contemporaine est peut-être plus l'artefact d'une idéologie de la non-idéologie qu'un signe d'absence d'idéologie.

Qu'est-ce qu'un monde où la non-idéologie est promue au rang d'idéologie dominante, sinon un monde où les questions les plus pressantes sont mises au même niveau que celles qui le sont moins ? Que penser d'un monde où, par exemple, la question de la réduction des inégalités sociales et celle de la recherche du profit sont jugées d'égale importance ? Autant de points d'ancrage distincts qui forment ce relativisme moral si commode pour noyer les questions difficiles livrées par notre société contemporaine dans le magma de la non-idéologie. Les leçons de silence que l'on inculque aux élites managériales sont plus parlantes qu'il n'y paraît. Ce livre pose plus de questions sur le bien-fondé d'un tel mode d'enseignement qu'il n'offre de réponses : ébruiter le silence reste le seul moyen de commencer à le questionner.

Préambule

« **A**près tes travaux sur le monde industriel, pourquoi ne pas écrire une ethnographie de HBS ? » Je prenais un café avec ma codirectrice de thèse lorsqu'elle lança cette boutade. C'était mon dernier jour à New York, juste avant que je ne déménage pour prendre mon nouveau poste de professeur assistant à la Business School de Harvard. Sachant que j'étais un mordu de terrain, elle augurait déjà que, malgré l'emploi du temps chargé qui m'attendait, je ne tarderais pas à être « en manque ». L'ethnographie de l'École de commerce de Harvard n'était qu'une possibilité parmi la dizaine de projets évoqués au cours de cette conversation et, sur le moment, l'idée ne me marqua pas spécialement.

Pourtant, après quelques mois à Boston, cette proposition sembla prendre davantage de sens. Alors que je venais de terminer une thèse de doctorat sur une usine aéronautique, je découvrais avec étonnement un certain nombre de parallèles entre cette entreprise et mon nouvel employeur. D'une part, l'effectif des étudiants, qui avoisinait les deux mille inscrits à temps plein, incitait au genre de normalisation caractéristique des grands centres de production industrielle. D'autre part, une stricte division du travail régnait apparemment entre le corps enseignant et le personnel administratif et technique. Qui plus est, bon nombre des procédures de l'École, y compris les méthodes de préparation et d'enseignement des cours, me rappelaient les processus d'une ligne de fabrication bien huilée. Malgré tout, j'écartai la suggestion de ma codirectrice de thèse et entrepris d'autres projets. Je me mis néanmoins à tenir un journal, consignait ainsi les éléments de mon expérience qui allaient devenir des notes de terrain pour cette étude de l'École. Il faut préciser que j'avais déjà pris l'habitude de remplir des carnets de notes, et ce, dans divers contextes, sans pour autant y associer des visées de recherche.

Soucieux de repérer des sites d'étude suffisamment originaux pour être susceptibles de m'intéresser pendant plusieurs années, je partis en reconnaissance dans la région de Boston et rencontrai plusieurs dirigeants locaux d'entreprises et de syndicats. Tout en révélant des pistes attrayantes,

PRÉAMBULE

ces entretiens s'orientaient souvent vers l'École autant que vers les structures où travaillaient mes interlocuteurs. Systématiquement, ils me demandaient comment cela se passait pour moi. Au bout d'un certain temps, j'interrogeai donc une collègue plus expérimentée pour savoir si elle était confrontée à des questions similaires. « Régulièrement », me dit-elle avant d'ajouter en souriant qu'elle répondait toujours de la même façon : « HBS va bien. » Son passage du niveau personnel au niveau collectif – du « je » à HBS – nous fit rire, mais j'adoptai sa réplique.

J'aime à croire que sa réponse m'a incité à étudier la manière dont l'École encourage ses nouveaux professeurs à devenir membre de ce collectif ainsi que les implications potentielles de cette socialisation sur la formation des étudiants, mais cette justification *a posteriori* serait sans doute trop facile. Je me suis toujours intéressé à l'observation des schémas sociaux et à la reconstitution (comme dans les puzzles) de systèmes à partir de pièces leur appartenant – au dire de ma sœur aînée, qui m'avait vu à l'œuvre très tôt, j'ai une âme d'anthropologue. Quoi qu'il en soit, dès l'instant où je mis le pied sur le campus de l'École, je fus intrigué par le contraste absolu qu'il présentait avec le laisser-aller de l'environnement universitaire urbain que j'avais connu à l'université de New York. De plus, en tant que nouveau venu, il me fallait saisir rapidement ce que mes collègues plus anciens avaient déjà assimilé et qui m'échappait encore. Le cadre d'analyse de l'École s'imposa donc à moi.

À la Business School de Harvard, le nombre même des étudiants oblige à une routinisation de la démarche d'enseignement et d'apport de sens. Chaque année sont admis environ neuf cents étudiants de MBA (Master of Business Administration). Pendant deux années de leur vie, ils sont plongés dans une expérience combinée de partage et de cohésion. L'École, qui pour un visiteur apparaîtra comme un lieu semi-public transitoire, est vécue par les élèves comme un espace privé plus durable¹. La plupart d'entre eux mangent, étudient, dorment et rêvent sur le campus. En général, leur vie sociale est liée à des activités qui s'y déroulent. Au cours d'une semaine type, ils lisent une grande quantité de supports pédagogiques, en discutent en petits groupes, puis suivent des cours pendant lesquels ils approfondissent leur analyse. Au fil de cet apprentissage, les quelque deux cents membres du corps professoral de HBS interviennent tels les maîtres de ballet d'une

PRÉAMBULE

chorégraphie permanente. Bien que ne résidant pas sur le campus, ils sont eux aussi socialisés et intégrés dans l'œuvre d'ensemble ainsi exécutée. Ce processus de socialisation intensif se traduit par une certaine insularité sociale qui, elle-même, engendre une perspective collective spécifique.

Ce caractère insulaire est accentué par le fleuve qui sépare physiquement l'École du reste de l'université de Harvard et de la ville de Cambridge. Sur ses autres côtés, le périmètre est délimité par un stade, une gare ferroviaire de marchandises et une vaste étendue non bâtie. Le fait que l'École soit « à part » évoque les îles que décrivait Bronislaw Malinowski dans le récit de son séjour dans le Pacifique occidental², et certaines des pratiques singulières rencontrées dans ma vie quotidienne me semblèrent aussi exotiques que ses expériences dans les îles Trobiand. En tout cas, en prenant ce poste, je ne m'attendais pas à trouver de l'exotisme sur place. L'appel du terrain fut irrésistible et ces premières découvertes constituèrent ma drogue quotidienne. Ce livre en est le recueil et le résultat : une investigation des fondements organisationnels des démarches moralisatrices.

Introduction

La routinisation des morales

Ma plume, habituée aux chiffres, ne peut fixer la musique des assonances et des rythmes. Je m'efforcerai d'écrire ce que je vois, ce que je pense, ou, plus exactement, ce que nous autres nous pensons (précisément : nous autres, et NOUS AUTRES sera le titre de mes notes).

Evgeny Zamyatin, *Nous autres*

Ce fut en juillet 2005, par une belle journée ensoleillée, que j'intégrai le « nous » du corps professoral de la Business School de Harvard. Un membre du personnel me guida jusqu'au bureau qui venait de m'être attribué et me présenta à mon assistante. Celle-ci avait tout préparé pour mon arrivée, des trombones jusqu'aux marqueurs de couleur pour mon tableau blanc. Les quelques objets que j'avais apportés avaient du mal à remplir un tiroir. En l'occurrence, deux livres, offerts cette année-là à chaque nouvel enseignant de l'École, se révélèrent très utiles ; tous deux étaient relativement grands et leurs couvertures colorées, verte et jaune, étaient agréables à l'œil. Qui plus est, leurs titres – *Education for Judgment* [Former à une pensée autonome] et *Teaching and the Case Method* [L'Enseignement et la méthode des cas]¹ – semblaient adaptés au bureau d'un débutant. Une fois les ouvrages placés sur une étagère marron, le tout prit une allure un peu plus lumineuse et plus achevée.

En dépit de ces efforts, le silence et le vide emplissaient encore sensiblement la pièce. Dès l'instant où je fermai la porte, les bruits extérieurs disparurent. Supposant que ce silence était le même pour les autres, je me demandai comment mes collègues comblaient cette vacuité. Peut-être devrais-je apporter une plante ? Ou une chose présentant davantage d'intérêt ? Je notai donc de dénicher à la maison quelques objets qui conviendraient. Par bonheur, mes collègues passèrent à intervalles réguliers pour me souhaiter la bienvenue et me proposer leur aide. Leurs suggestions allèrent des lieux où trouver de quoi manger sur le campus au nom des personnes qu'il fallait

INTRODUCTION

que je rencontre, sans oublier les multiples séminaires auxquels je pouvais participer. Dans le même temps, leurs visites contribuaient à occuper mon nouvel espace. Ce jour marqua pour moi le début de l'apprentissage d'une perspective unique dont les accents moraux allaient dépasser tout ce que j'aurais pu imaginer – et qui, encore aujourd'hui, reste en partie mystérieuse à mes yeux. Cette composition initiale faite du silence de mon bureau et des incursions vocales de mes collègues annonçait étrangement le propos central de ce livre.

Je m'intéresse ici à la façon dont une conduite morale est encouragée dans les organisations, le *silence parlant* y étant présenté comme un moyen d'encourager une telle conduite. Je préciserai plus loin cette terminologie mais, pour l'instant, il suffira de savoir que ce type de silence crée une possibilité structurée de friction entre les suppositions implicites de l'individu et les expressions plus bruyantes de la communauté à laquelle il appartient². Dans le silence parlant, chaque membre de l'organisation prend « seul » ses décisions bien que les murmures d'une orientation collective soient perceptibles dans le lointain. Pour ma part, je ne me doutais guère, ce jour de juillet, que ce silence se révélerait aussi essentiel dans la vie d'un professeur et dans la fabrication des morales.

Ce livre examine comment une organisation tente de favoriser des orientations morales à travers des routines. Les morales sont des conceptions communes par lesquelles les rêves et aspirations suprêmes des hommes peuvent se réaliser, beaucoup d'entre elles – voire toutes – étant liées à des activités collectives. Au quotidien comme dans les moments critiques de l'existence, les morales nous permettent de distinguer le vrai du faux, le bien du mal³. Elles guident et justifient pensées et actes dans tous les domaines de la vie sociale⁴. Le terme de *morale* se définit ici comme l'ensemble de ce qu'une communauté juge admissible⁵. Prenons un exemple : si un policier lambda appartenant à une division donnée pense que « rester en retrait » sans faire de vagues est la meilleure façon de se comporter dans l'exercice de sa fonction, ce comportement sera identifié comme moral au sein de la communauté policière⁶.

De plus, entre les morales abstraites et les individus réels, on trouve des groupes intermédiaires qui veillent à socialiser leurs membres conformément

à ces conceptions communes ; les familles, écoles et congrégations religieuses dans lesquelles nous grandissons font évidemment partie de ces intermédiaires⁷. Les rassemblements informels ou fortuits sur un trottoir, au coin d'une rue ou dans un restaurant de quartier, peuvent également jouer ce rôle⁸. Cependant, bien d'autres entités, telles que les associations professionnelles ou les entreprises, prennent part à la démarche de socialisation⁹. Des chercheurs ont étudié ce phénomène au sein d'organisations aussi différentes que l'Opéra de Paris et la Banque mondiale¹⁰ ; le lien d'affiliation qu'offrent ces entités à leurs membres est suffisamment intime pour imprégner fondamentalement leur quotidien, tout en étant suffisamment dissocié de toute personne en particulier pour que chacun se voie comme une composante d'une démarche plus vaste. Même si de telles entités n'atteignent pas toujours leur objectif, elles favorisent souvent le partage d'opinions entre leurs membres¹¹.

L'existence de dynamiques d'apprentissage collectif dans les organisations n'est pas une surprise en soi : tous ceux qui travaillent dans ces structures les ont vécues¹². Chaque organisation développe chez ses membres une *perspective* propre composée de « schémas de pensée et d'action » que les individus appliquent en réponse à des pressions organisationnelles spécifiques¹³. Je préfère employer le terme de « perspective » plutôt que celui de « valeur », puisqu'une perspective est propre à une situation (et ne s'applique pas forcément ailleurs) tandis que les valeurs transcendent les contextes. Certaines entités, notamment celles qui, selon John Van Maanen, abritent des « cultures d'orientation », vont même plus loin, cherchant *délibérément* à engendrer une perspective particulière, souvent teintée de morale¹⁴. Ces organisations tentent d'exercer un « contrôle normatif » en s'efforçant de modeler les expériences, les réflexions et les sentiments qui guident les actes de leurs membres¹⁵. Ce sont les cultures que l'on retrouve dans la plupart des écoles et universités¹⁶. Si les groupements citoyens et les associations à but non lucratif visent habituellement à mettre en place des cultures de ce genre, de nombreuses entités gouvernementales et entreprises économiques le font également¹⁷.

On trouvera ici une étude détaillée de la fabrication des morales dans le cadre d'une institution universitaire de ce type. Peu d'organisations visent à produire une perspective commune ou un ensemble de morales avec

autant de volonté délibérée et de cohérence que celle que je vais décrire. Et rares sont celles qui le font depuis aussi longtemps, à savoir près d'un siècle. Mon enquête porte aussi sur les mécanismes et les conditions qui permettent l'émergence d'un tel schéma distinctif de pensée et d'action, tout en traitant l'épineuse question de la routinisation des morales.

PROBLÉMATIQUE DE LA ROUTINISATION DES MORALES

Ce livre tente de répondre à la question qu'a posée la sociologue Robin Leidner au terme de son étude sur la routinisation de la vie quotidienne (1993). Après avoir montré que, dans les secteurs de l'assurance et des *fast-foods*, les interactions normées vont apparemment à l'encontre d'une parole libre et sincère et d'une capacité d'agir personnelle (sans pour autant les exclure), Leidner conclut : « On peut se demander si la courtoisie, la confiance et l'intégrité peuvent s'inscrire dans des scripts¹⁸. » Par scripts, l'auteure entend un ensemble de tâches pouvant être effectuées sans véritable prise de décision consciente de la part de ceux qui y participent ou de celle de leur hiérarchie dans l'organisation ; d'autres auteurs les appellent des « routines »¹⁹. Toutefois, elle n'a pas abordé les mesures qu'il faudrait prendre pour inscrire des morales dans ces scripts ou routines.

Plus précisément, Leidner questionne uniquement la possibilité de transmettre des morales au sein d'une organisation au moyen de scripts et de routines. Mais le fait de scénariser les morales peut-il les modifier, voire les détruire ? Dans l'affirmative, comment celles-ci peuvent-elles subsister ? Les fondateurs de la Business School de Harvard n'ont sans doute pas conçu la démarche de l'institution en termes de morales et de routines mais l'École reste, de mon point de vue, un cadre pertinent pour examiner ces questions. Au début de ce travail, je ne cherchais pas à reprendre là où Leidner s'était arrêtée. Les analyses présentées dans les chapitres suivants contribuent néanmoins à répondre à son interrogation finale en montrant comment une organisation procède pour nourrir une perspective morale spécifique à travers des routines.

On a toujours estimé que morales et routines s'excluaient mutuellement. Effectivement, des auteurs ont déjà évoqué la difficulté d'inscrire les morales « dans le script ». Par exemple, Max Weber a fait allusion aux

LA ROUTINISATION DES MORALES

tensions intrinsèques entre morales et routines. Selon lui, le caractère exemplaire d'un individu et les « ordres révélés ou émis » par celui-ci s'opposent fondamentalement à des routines²⁰. Comme la valeur d'un individu suppose une volonté personnelle, l'idée même de la routinisation d'une valeur paraît contradictoire : une personne ne peut être considérée comme responsable et, dans le même temps, suivre aveuglément un script. La conception que Weber avait des routines – essentiellement des forces contraignantes capables de broyer la valeur d'un individu – éclaire les raisons pour lesquelles le paradoxe de la capacité d'agir et de la structure lui semblait difficilement surmontable.

De même, les doutes de Leidner quant à une coexistence possible des morales et des routines tiennent à son acception des routines qui exclut pratiquement toute prise de décision des participants²¹. Elle indique notamment : « Les efforts des organisations pour convertir les interactions humaines en routines transgressent d'importantes normes culturelles qui sont liées à la personnalité de l'individu et qui valorisent l'authenticité, l'autonomie, la sincérité et l'individualité²². » On peut en dire autant de l'aptitude de chacun à agir moralement en toute indépendance (apparemment), donc à choisir un plan d'action approprié sans consignes extérieures, ni même sans un coup de coude opportun.

Les routines étant censées déclencher des réactions automatiques, elles peuvent facilement paraître antithétiques de l'essence des morales ; en transférant la responsabilité de l'individu à l'organisation, les routines et les règles éliminent l'autonomie personnelle. Carol Heimer développe cet aspect en précisant que les réactions des membres sont rendues « insignifiantes essentiellement à cause de leur obligation de suivre les injonctions de leur organisation²³ ». De façon plus directe, les structures qui s'appuient fortement sur des règles et des routines sont souvent décrites comme de « vastes systèmes d'irresponsabilité organisée²⁴ ». Morales et routines paraissent alors incompatibles. Une étude de la manière dont des professeurs sont socialisés au sein de la Business School de Harvard offre la possibilité de revenir sur cette hypothèse.

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE : LE CORPS PROFESSORAL VU D'EN BAS

À la base, ce livre est une ethnographie du travail, son contenu devant être peuplé des vies (de certains) des membres employés dans l'environnement concerné²⁵. L'étude, effectuée du point de vue de l'un d'eux (en l'occurrence, un professeur non titulaire), montre comment l'École fabrique une perspective organisationnelle spécifique²⁶. À cet égard, elle illustre une vision de bas en haut qui, sans les présenter intégralement, se fait l'écho des avis d'autres membres enseignants non titulaires²⁷. Une telle perspective servant fréquemment à régler les problèmes internes suscités par des contraintes organisationnelles, il convient, si on veut la dévoiler, d'identifier les problèmes *récurrents* et les solutions adoptées par les individus²⁸. C'est pourquoi je m'intéresse ici à cette catégorie de problèmes (par exemple, comment s'habiller ou comment diriger une séance de discussion)²⁹ et consacre donc principalement mes observations aux dynamiques internes³⁰. Comme dans l'étude de Norbert Elias sur les cours princières, le but est de décrypter l'étiquette particulière qui unit les membres d'une communauté³¹ – ici, le corps professoral de l'École. Pour ce faire, je m'appuie sur l'analyse des pratiques internes afin de saisir le contenu de la démarche morale qui les sous-tend et la place qu'y tiennent les enseignants. Ce choix est étayé par les théories selon lesquelles les morales sont des pratiques³².

La position de participant à part entière est en effet idéale pour examiner les liens entre morales et pratiques. C'est en enseignant plusieurs années à HBS (notamment dans sa filière de MBA) que j'ai pu observer la fabrication d'un « véritable » professeur³³. À l'instar de l'ethnologue Julian E. Orr qui a été capable d'écrire sur la vie des techniciens parce qu'il avait exercé ce métier, j'ai été en mesure d'observer de l'intérieur le processus organisationnel de l'École grâce au poste que j'y occupais. Par ailleurs, du fait de mon inexpérience, j'ai voulu m'adapter et rapidement assimiler ce processus de « fabrication », plutôt que le prendre pour acquis. Ainsi, ce livre décrit une initiation au sein d'un cadre nouveau, stratégie typique pour la collecte de données ethnographiques. Dans le cas présent, les données se composent principalement du contenu des notes de terrain que j'ai consignées au cours de cinq années passées à l'École en tant que professeur assistant (le lecteur trouvera en annexe un descriptif détaillé des

données et des méthodes utilisées). Ces éléments d'information rendent compte, d'un point de vue local, de la vie d'un enseignant de l'École dans un temps et un lieu donnés – ce que Jack Katz appelle une ethnographie ouvrière (*worker ethnography*), une ethnographie réalisée « de l'autre côté » et souvent à même de capter les craintes du novice³⁴.

En scrutant l'initiation d'un médecin, on peut déceler comment les praticiens sensibilisent leurs patients à leur art ; de même, en analysant l'initiation d'un professeur, on aura un aperçu de la façon dont les enseignants sensibilisent leurs étudiants à leur discipline³⁵. Lorsqu'on étudie des organisations dont l'activité implique une forte interactivité, telles que les fournisseurs de service et les universités, on distingue généralement deux populations coexistantes : les individus employés directement par l'organisation (les professeurs, en l'occurrence) et ceux à qui elle s'adresse (ici, les étudiants)³⁶. Les professeurs ne sont pas les seuls rouages de la machine qui « forge » les étudiants, mais ils sont sans doute les représentants de l'université avec lesquels les élèves sont le plus *attentifs* tout au long de leur cursus³⁷. En ce sens, les membres du corps professoral sont des employés vitaux, essentiels à la préservation d'une perspective donnée³⁸. Indirectement, ils transmettent la perspective de l'organisation aux individus qu'ils côtoient régulièrement et, dans le contexte que j'ai étudié, ces individus comptent des hommes et des femmes qui, plus tard, deviendront des patrons de grandes entreprises³⁹. En conséquence, dans l'hypothèse d'une dynamique de socialisation en cascade et étant donné le profil des diplômés de l'École, cette étude devrait également permettre une meilleure compréhension de la fabrication du patronat américain et de ses morales⁴⁰.

Étudier un cadre dans lequel on est fortement intégré n'est pas des plus facile. Par exemple, sachant que j'écris du point de vue d'un professeur non titularisé, on pourrait penser que mon travail a été soumis à la censure de mes collègues titulaires et que j'ai manqué d'autonomie dans la poursuite de ce projet⁴¹. Subjectivité, conflits d'intérêt, impératifs de carrière, tels étaient les problèmes susceptibles d'interférer avec la collecte et l'analyse des données. Ces inquiétudes sont légitimes et ne peuvent être prises à la légère. Pour citer les premiers mots de Pierre Bourdieu dans son ouvrage sur les universitaires français, « en prenant pour objet un monde social

dans lequel on est *pris*, on s'oblige à rencontrer [...] un certain nombre de problèmes épistémologiques fondamentaux⁴²». Bourdieu avertit ses lecteurs de la difficulté qu'il y a à se détacher de «l'expérience indigène», mais souligne l'importance de «cette relation de proximité rompue et restaurée» avec l'objet étudié. Je crois m'être efforcé de garantir à la fois distance *et* implication par rapport à mon terrain. Le lecteur jugera de la rupture et de la restauration du lien.

Le cadre et la méthode que j'ai choisis imposent d'eux-mêmes des limites manifestes. Premièrement, cette étude ne donne pas beaucoup d'éléments sur le degré de socialisation des enseignants; elle met en évidence uniquement un *processus* d'apprentissage, non son résultat. Deuxièmement, elle ne traduit pas les opinions des professeurs titulaires de l'École ou des autres sous-ensembles du personnel enseignant qui vivent cet apprentissage⁴³; par exemple, mon approche est limitée clairement par le fait qu'elle ne restitue pas les expériences des femmes du corps professoral dans l'École. Troisièmement, je n'ai pas étudié le vécu des étudiants à HBS; d'autres l'ont cerné et analysé grâce à des méthodologies plus directes⁴⁴. Toutefois, ce livre décrit certains des mécanismes internes de la démarche propre à une formation supérieure⁴⁵. Il reviendra aux administrateurs, aux étudiants ou aux autres professeurs de déterminer si cette recherche est aboutie. Au moins pourront-ils découvrir une autre vision de leur environnement quotidien⁴⁶. Et ce voyage paraîtra d'autant plus exotique au lecteur que celui-ci sera peu familier du cadre où il se situe.

ARGUMENT DE FOND : LE « SILENCE PARLANT »

Les résultats que présente ce livre reposent sur une vision dynamique des routines et préconisent un moyen rarement évoqué de convertir les morales en routines, moyen qui surmonte le dilemme entre capacité d'agir et structure qui s'imposait à Weber. Sur le plan théorique, la nature dynamique des routines n'a guère suscité d'intérêt parmi les chercheurs qui s'intéressent aux questions morales⁴⁷. Pourtant, Martha S. Feldman et Brian T. Pentland nous l'ont rappelé : les routines n'excluent pas toutes une certaine latitude des participants⁴⁸. Même la tâche routinière typique qui consiste à compléter des formulaires permet une marge d'appréciation

non négligeable ; dans leurs rapports d'arrestation, les officiers de police peuvent, par exemple, choisir d'inclure ou d'exclure des renseignements utiles⁴⁹. De même, les routines d'embauche ou liées au budget peuvent s'entendre diversement en fonction de leur exécutant. Un engagement réel des individus dans les routines dynamise la vie, apparemment banale, d'une organisation⁵⁰. Elles ne riment donc pas toujours avec « irresponsabilité ». En outre, certaines d'entre elles (comme le « silence parlant ») admettent et encouragent une marge d'appréciation individuelle. Ce faisant, elles empêchent la stabilisation complète des comportements moraux qui sont censés émaner du jugement personnel de chacun.

En quoi consiste le silence parlant dans une organisation ? C'est une routine qui implique une prise de décision *déterminante* des participants, moyennant *peu de consignes directes* de leur hiérarchie⁵¹. Par exemple, si une routine exige d'un enseignant qu'il note les devoirs des étudiants alors qu'aucun critère d'évaluation n'est stipulé par la direction de l'établissement, elle correspond à un silence organisationnel. De même, si le portier d'un immeuble de Manhattan filtre les visiteurs pour des raisons de sécurité sans que ses supérieurs lui spécifient en quoi consiste le risque, la routine appliquée relève du silence organisationnel. Plus généralement, dès qu'une routine exige d'un individu qu'il juge ou décide de quelque chose sans lui préciser exactement comment le faire, elle entre dans le silence organisationnel.

Par silence parlant, je veux dire que la routine est imbriquée dans un contexte organisationnel riche en *indices* normatifs. En effet, l'absence d'instructions directes de la part d'autorités supérieures n'équivaut pas à l'absence totale de consignes. Des travaux de recherche antérieurs ont noté avec justesse que les organisations nourrissent de nombreux indices *indirects* qui laissent supposer des visions normatives⁵². Tout ce qui est perceptible dans un environnement donné peut être un indice, que ce soit une forme de communication recherchée ou non. Par exemple, les différentes façons dont les membres d'une organisation en parlent ou se transmettent mutuellement des attentes particulières indiquent la conduite qui est jugée adéquate. En revanche, les *signaux* sont des phénomènes observables, affichés dans le but d'orienter l'impression du destinataire et d'élever la probabilité des résultats recherchés⁵³. Contrairement aux

INTRODUCTION

signaux (directs) qui expliquent aux membres ce qu'ils doivent faire, les indices (indirects) révèlent l'étendue de ce qui est faisable⁵⁴. Mais une multitude d'indices peuvent transmettre clairement telle ou telle attente de l'organisation, même si leurs objectifs semblent initialement peu clairs. En conséquence, les indices sont les éléments vocaux du silence parlant.

L'une des fonctions primordiales du silence est, on le sait, de permettre l'ambiguïté⁵⁵. Le silence parlant autorise lui aussi l'ambiguïté, mais avec quelques limites. Ce silence relatif encourage une part de désaccord, tout en réduisant la variabilité des résultats. Au lieu d'éliminer la tension entre capacité d'agir et structure, le silence parlant tend à la préserver dans une certaine mesure. En effet, il implique la participation des membres de l'organisation pour résoudre une énigme silencieuse⁵⁶. L'association entre faculté d'appréciation et rigueur crée, dans ce périmètre, l'amorce d'une dissonance interne⁵⁷ : comme rien ou presque ne semble figé, des points de vue divers peuvent coexister au sein des routines concernées. C'est ainsi que le silence parlant autorise la reproduction répétée, et apparemment personnelle, des morales dans ce qui ressemble à des vides.

Il reste difficile de savoir si un modèle de silence parlant procure de réelles possibilités de prise de conscience ou s'il n'offre que l'illusion de cette prise de conscience. Au moins encourage-t-il l'existence d'un sentiment d'autodétermination. L'autonomie s'accommode alors plus ou moins de l'adhésion à des notions communes étant donné la liberté d'appréciation dont jouit chacun des membres de l'organisation. Un modèle de contrôle « principal-agent » inversé pourrait donc constituer la clé des démarches morales à grande échelle, les agents étant apparemment libres de décider de leurs actes, tout en restant en partie sous le contrôle des principaux qui les entourent⁵⁸. (Un agent dispose finalement d'une liberté moins ample que ne le pensent la plupart des économistes.) Plus précisément, en répondant à la tension entre décision individuelle et aspiration collective, le silence parlant peut apporter une solution à l'énigme de la routinisation des morales. Tel est le raisonnement que cet ouvrage applique au cadre de la Business School de Harvard.

CADRE DE L'ÉTUDE : LA BUSINESS SCHOOL DE HARVARD

Pour examiner l'apprentissage d'une démarche morale spécifique, il semblerait plus pertinent de choisir comme site de recherche une école de médecine, d'infirmières ou de travailleurs sociaux, plutôt qu'une école de commerce, puisque les professions auxquelles forment ces institutions ont manifestement des fondements normatifs bien établis. Pourtant, les connaissances enseignées dans bien des écoles de commerce prestigieuses américaines, y compris celle que j'ai étudiée (HBS), seraient particulièrement limitées si leur dimension sociale en était exclue. Si l'objectif était uniquement l'acquisition de compétences techniques, les établissements de formation professionnelle pourraient facilement remplacer les écoles de commerce affiliées actuellement aux universités d'élite (comme ils l'ont fait dans le passé)⁵⁹. Or, l'éducation que proposent les professeurs de nombreuses *business schools* table sur ce que les étudiants deviendront et s'accompagne de l'apprentissage d'une perspective nouvelle – nouvelle au moins par la récente importance qu'elle a prise. Cette perspective étant d'une nature éminemment morale, selon la thèse que je développe⁶⁰.

Toutes les écoles supérieures de commerce n'ont pas ce genre d'objectif ou ne l'expriment pas aussi nettement que celle qui est étudiée ici. Le trope moral est sans doute plus évident dans les établissements de haut rang – *high-ranked*, selon le qualificatif de Debra Schleef⁶¹. De plus, parmi ces derniers, tous n'adhèrent pas au même modèle⁶². C'est pourquoi les résultats présentés dans ce livre ne s'appliquent pas à toutes les écoles de commerce, encore moins à toutes les organisations⁶³. En revanche, ils s'appliquent à toute organisation, universitaire ou non, dont le but est d'encourager chez ses membres une vision normative donnée de la société. On peut citer des exemples aussi variés que les Girl Scouts of the USA (Éclaireuses des États-Unis), l'Église de Jésus-Christ des Saints des Derniers Jours et la chaîne de supermarchés Whole Foods⁶⁴. En remontant dans le passé, on voit que de nombreuses institutions d'enseignement supérieur prestigieuses ont aussi fait partie de cette liste. L'historien Daniel Boorstin écrit qu'« en Amérique, l'université devint un endroit où l'on se souciait moins de l'avancement ou de la perpétuation du savoir que de sa diffusion ». En précisant que « chacune des trois premières universités – Harvard, William & Mary, Yale – fut fondée pour être au service de

INTRODUCTION

l'Église établie de la colonie qui lui donnait naissance », il sous-entend que, dès l'origine, elles prenaient part à un parcours de socialisation parallèle à leur enseignement⁶⁵. Je pose également comme principe qu'aux États-Unis, l'apparition d'écoles de commerce intégrées à une université était surtout une entreprise de socialisation, voire un projet de *civilisation* au sens donné par Norbert Elias pour caractériser les démarches qui encouragent certains comportements en priorité⁶⁶.

Les écoles de commerce ont vu le jour dans la société américaine du XIX^e siècle, un contexte historique qui a dicté en partie l'impératif moral que l'on retrouve actuellement dans ces établissements. Comme l'explique Claude Perrow, l'élite industrielle qui se dessinait était un groupe disparate qui rassemblait propriétaires terriens et commerçants fortunés, mais aussi agriculteurs, dirigeants de petites entreprises et artisans. « En fait, l'élite naissante pouvait compter n'importe quel individu, tant qu'il était blanc, mais pas irlandais⁶⁷. » L'auteur conclut qu'à l'époque, peu de traditions établies pouvaient être suivies aveuglément. Dans ce contexte, un projet de socialisation ambitieux à l'initiative de cette nouvelle élite n'avait rien d'étonnant. Rakesh Khurana souligne ce point : « L'idée que la science était un moyen d'ordonner la société et d'atteindre le progrès social était parfois amalgamée avec l'argument selon lequel la science était une activité intrinsèquement morale ; de même, le langage utilisé par les créateurs d'écoles supérieures [de commerce] qui défendaient les sciences de gestion impliquait-il parfois que cette discipline fût au fond, elle aussi, un véhicule moral et éthique⁶⁸. » L'amalgame des sciences de gestion et des morales est venu alimenter le besoin de fonder des écoles vouées à dispenser une formation appropriée à ce segment croissant de la société.

La mission de ces éminentes écoles de commerce était donc d'enseigner non seulement comment diriger une entreprise, mais aussi comment une entreprise *devrait* être dirigée⁶⁹. Cet impératif moral était assumé par plusieurs des premières grandes institutions rattachées à des universités⁷⁰. Le premier doyen de la Business School de Harvard, qui avait adopté cette vision, définissait la gestion des affaires comme l'« activité qui consiste à fabriquer des choses à vendre avec un bénéfice, et ce, de façon décente⁷¹ » ; la référence à la *décence* soulignait son espoir de voir un sens aigu des responsabilités se développer chez les hommes d'affaires. De même,

pour le deuxième doyen de l'École, le perfectionnement, le soutien et la multiplication de « *businessmen* dotés d'un sens social » étaient au cœur des objectifs de la formation au commerce⁷². « La multiplication d'hommes qui traiteront les problèmes courants de leur entreprise de manière constructive sur le plan social » est aussi devenue l'objectif d'autres écoles. Les grandes *business schools* ont manifestement trouvé un langage pour expliquer et justifier leur démarche. Et les enseignants sont devenus les gardiens de ce langage.

La création de la Harvard University Graduate School of Business Administration était fidèle à cet esprit. En 1908, le président de l'université de Harvard la justifiait en précisant que « la sphère la plus élevée des affaires correspondait désormais à une vocation très intellectuelle ». La référence à une vocation confère une nature sacrée au projet⁷³ et cette notion donne une portée à la fois personnelle et sociétale au futur travail des étudiants⁷⁴. D'autres indices confirment l'inscription des formations au commerce dans une perspective sacrée, quasi religieuse, rapprochant hommes d'affaires et pasteurs ; ainsi lors de l'inauguration du nouveau campus en 1927, le président de General Electric prédisait que l'École « ferait son possible pour se prémunir contre un ministère des affaires inculte lorsque nos pasteurs actuels seraient dans la poussière⁷⁵ ». Des liens évidents se tissaient donc entre les objectifs de l'École et les morales.

À plusieurs reprises au cours de l'histoire de HBS, le projet moral a été relancé. À la création de l'établissement, le président de l'université de Harvard a souligné que, compte tenu du gigantesque essor du secteur économique, « une avancée décisive » avait été effectuée « dans le maintien des normes éthiques [en affaires]⁷⁶ ». Le premier des grands bienfaiteurs de l'École, George F. Baker, président de la First National Bank, fut aussi tout à fait clair sur son dessein personnel : « Ma vie a été consacrée au monde des affaires et mon souhait a été de fonder la première École supérieure qui donnera un nouvel élan à de meilleurs critères dans ce domaine⁷⁷. » (1924) Au fil du temps, les objectifs de l'École se sont élargis, mais l'impératif moral est resté flagrant. En 1963, par exemple, la brochure de l'institution mentionnait « tempérament » et « intégrité » parmi les qualités d'un « bon administrateur⁷⁸ ». Plus récemment, en 1992, le doyen évoquait la déception d'un ancien élève « face à la fréquence à laquelle les diplômés de certaines

INTRODUCTION

de nos plus illustres écoles de droit et de commerce étaient, d'une façon ou d'une autre, impliqués dans les dossiers soumis à la SEC [autorité américaine de surveillance des opérations sur titres] ». Le doyen y fit allusion pour étayer sa conclusion selon laquelle « à coup sûr, l'École avait une part de responsabilité accrue et un rôle à jouer à cet égard⁷⁹ ». Plus précisément, l'importance d'une pratique morale au quotidien suscita l'intérêt de plusieurs membres successifs du conseil d'administration de HBS⁸⁰.

Néanmoins, encourager l'application de critères de gestion plus élevés n'était pas l'objectif unique, ni même principal, de l'École. Comme l'indique l'historien Alfred Chandler, les disciplines proposées aux étudiants traduisent une préoccupation plus immédiate visant à former, en nombre suffisant, des managers capables de travailler pour des multinationales aux activités de plus en plus complexes⁸¹. Par ailleurs, les ambitions morales de l'École ont été régulièrement contestées⁸². Dès 1930, des critiques mettaient en question les revendications morales du projet ; par exemple, elles interrogeaient les compétences qui étaient réellement valorisées, hormis la vente, les achats, la comptabilité et le négoce⁸³. Dans les années 1970, deux observateurs attentifs du système éducatif américain soulignaient que le champ de l'administration des entreprises était « moins directement centré » sur les grands problèmes sociaux que d'autres disciplines universitaires, et qu'il ne s'y manifestait pas vraiment de volonté de changer l'ordre normatif de la société⁸⁴. Malgré ces critiques, on ne peut écarter totalement l'intention de la direction de l'École de faire appliquer des critères plus élevés dans le monde des affaires ; une priorité morale est à l'origine de sa création, au moins dans le discours affiché. Ce livre tente d'expliquer comment, de nos jours, une démarche correspondant à ce type de critères peut être engendrée, mais aussi convertie en routines.

ARTICULATION DE CE LIVRE

Les chapitres qui suivent vont détailler le modèle auquel sont confrontés les enseignants non titulaires en arrivant à la Business School de Harvard : le silence parlant. Par sa structure, cette étude entraîne progressivement le lecteur dans les profondeurs de l'École en observant comment les différentes composantes de l'organisation se combinent pour résoudre le problème

de la routinisation des morales ; elle étend ensuite la solution exposée à d'autres contextes. Au terme de l'ouvrage, le lecteur devrait être capable d'appliquer les résultats à son propre environnement et de comprendre les attentes et contraintes liées à la routinisation des démarches morales.

Les deux premiers chapitres présentent le cadre de travail de l'École (à la fois physique et académique) et la façon dont il oriente ses membres vers une vision spécifique du monde. Le chapitre 1 constitue une visite guidée de l'environnement physique de HBS qui évoque la transformation d'un lieu à forte densité de population en une communauté plus ordonnancée, tout en soulignant que, sur le campus, coexistent des populations distinctes, en particulier le corps professoral, le personnel non enseignant et les étudiants. En conséquence, la petite ville, avec les strates harmonieuses qui forment la base naturelle des activités, est peut-être le premier contexte parlant de l'École, et le plus évident.

Le chapitre 2 montre que l'initiative d'ordonnancement s'étend au marché du travail académique. Il expose notamment que la promotion d'une perspective spécifique au sein du corps professoral repose essentiellement sur l'évaluation des performances selon une formule quasiment propre à l'École. En effet, beaucoup d'autres institutions et universités appliquent la doctrine du *publish or perish* (publier ou disparaître) et s'en remettent donc aux « gardiens » des sous-domaines universitaires pour apprécier les résultats de leurs enseignants. Or, l'intérêt parallèle de l'École pour le critère de *managerial relevance* (pertinence managériale) vient compliquer cette appréciation. La pertinence est effectivement considérée comme quasi sacrée et tout aussi importante que les activités de recherche. Beaucoup de jeunes professeurs constatent, en arrivant à l'École, que les normes en matière de production scientifique divergent totalement de celles qu'on leur a inculquées pendant leur formation. Par exemple, ils comprennent peu à peu que mener des recherches *pertinentes* n'est pas la même chose que mener des recherches, tout simplement. De même, les nouveaux arrivants découvrent souvent la volonté marquée de l'institution de diffuser les résultats des travaux scientifiques auprès d'un large public, au-delà du monde universitaire. En créant une mesure d'appréciation supplémentaire de la pureté académique, l'École favorise un certain type de recherche sur

INTRODUCTION

les entreprises. Loin d'être silencieuses, ces pratiques guident le travail des membres du corps professoral.

Les trois chapitres suivants vont établir comment, malgré ces stimuli vocaux, l'École s'efforce de scénariser un silence relatif dans des routines professorales par ailleurs bien huilées. Quant à l'enseignement et aux autres activités, tout semble être réglé avec précision, à l'*exception des morales*. Le chapitre 3 décrit intégralement une séance de cours caractéristique et rend compte des nombreuses routines de l'École permettant une exécution performante devant les élèves. Réunions pédagogiques des professeurs avant les cours, point préalable sur la participation des étudiants à solliciter lors des prochaines discussions... – une grande part des efforts dispensés au sein de l'organisation œuvre à garantir la transmission cohérente des savoirs. À la différence des modalités de cette transmission, la leçon tirée d'une séance (la leçon de morale notamment) est relativement affranchie de toute consigne organisationnelle directe.

Cette combinaison de rigidité et de liberté d'appréciation caractérise également les principaux artefacts qui facilitent l'enseignement pendant les cours, à savoir les notes pédagogiques relatives aux cas discutés. Le chapitre 4 rend compte de l'analyse d'un échantillon aléatoire de notes pédagogiques utilisées en première année de MBA. À ce stade, les étudiants sont divisés en groupes appelés sections, composées d'approximativement quatre-vingt-dix élèves chacune. La section est au cœur d'une expérience sociale intense en milieu restreint dans laquelle les professeurs sont chargés d'une partie de la formation des étudiants. Toutes les sections suivent le même programme. Les notes pédagogiques qui accompagnent la plupart des séances aident les professeurs à préparer leurs cours et pourraient éventuellement en prédéterminer les résultats. L'analyse montre cependant que si ces notes anticipent de multiples aspects (comme la question orientée avec laquelle entamer la discussion), la finalité globale des cas n'est pas indiquée noir sur blanc. En ce sens, les notes pédagogiques participent à la création d'un comportement relativement libre des membres du corps professoral.

L'enseignement n'est pas la seule sphère où règne le silence parlant. Le chapitre 5 approfondit les activités des professeurs en dehors de leur charge d'enseignement afin de mieux appréhender les perspectives que l'École encourage. Par exemple, les enseignants sont censés veiller en permanence à

la bonne composition de la communauté : c'est à eux de repérer les étudiants dont les résultats universitaires sont insuffisants (*they hit the screen*, dit-on de ces élèves) pour choisir ceux qui pourront rester. De plus, on attend des professeurs qu'ils réclament une rémunération correcte pour leurs missions à l'extérieur (en tant que consultants, par exemple) ; par rémunération correcte, on entend soit un montant à la hauteur du prestige de l'École, soit une absence complète de rétribution si le travail le « mérite ». Là encore, les enseignants sont libres de choisir les missions dont la valeur justifie de renoncer à toute rémunération. De ce fait, les deux routines s'abstiennent de figer ce que pourrait être un comportement adéquat au sein de l'organisation.

Étant donné l'incertitude liée aux comportements individualisés des enseignants, le chapitre 6 étudie le « contrôle qualité » nécessaire dans ce type de modèle organisationnel. Le silence parlant opère uniquement dans la mesure où il est laissé à la discrétion d'individus « connus » dans un environnement riche en indices indirects. Ce chapitre montre que, pour être cohérente, HBS a toujours reposé sur un encadrement professoral composé de personnes formées majoritairement sur place, auxquelles les diplômes universitaires les plus élevés ont été décernés par l'École elle-même ou par l'université de Harvard. Une fois les membres du corps professoral recrutés et promus, la direction n'a plus qu'à concentrer ses efforts sur la préparation, la tenue et la pérennisation des cours, en s'attachant moins aux objectifs de portée générale. L'accroissement des embauches d'enseignants formés ailleurs contribue à développer le projet éducatif, mais il crée aussi des complications dans un système qui, presque par nature, ne communique explicitement aucune vision normative. Des changements trop radicaux dans la composition du corps professoral peuvent facilement compromettre la maîtrise que l'École a sur le contrôle qualité, donc faire déraiper la perspective privilégiée⁸⁵. Sans efforts collectifs focalisés sur la teneur des morales, la notion existante de ce qui est moral risque de se décaler progressivement. Ceci dit, le cadre de l'École recèle encore de nombreux indices vocaux qui circonscrivent les actes des enseignants dans leur sphère discrétionnaire « privée »⁸⁶. Lorsqu'ils sont associés, ces indices définissent le périmètre dans lequel une libre décision peut s'exercer. Globalement, ce modèle organisationnel de silence parlant crée une ambiguïté qui autorise, dans une certaine mesure, la coexistence de points de vue différents.

INTRODUCTION

Pour finir, la conclusion revisite, à la lumière des analyses qui précèdent, la question des attentes et des contraintes d'une routinisation des démarches moralisatrices. Elle s'intéresse également aux implications de l'étude sur notre compréhension de l'enseignement supérieur et des morales d'entreprise. Tout d'abord, est résumée la solution que le silence parlant apporte au problème de la routinisation des morales. Parallèlement, sont précisés les principaux attributs du modèle du silence parlant, beaucoup d'entre eux pouvant être considérés à la fois comme des atouts et comme des faiblesses de l'organisation. Les résultats de cette étude permettent d'avancer que, selon la manière dont chacun conçoit la nature du projet moral, le silence parlant peut être ou ne pas être le bon moyen d'organiser une communauté. Plus précisément, si les ordres moraux – le respect de conceptions communes – requièrent généralement une prise de parole, les démarches morales – la (re)découverte de ces conceptions – s'appuient souvent sur un silence partiel⁸⁷. En conséquence, dans certaines situations, le silence parlant est sans doute plus productif que son mutisme ne le laisse supposer.

La scénarisation de la « civilité » et de la « décence » dans des organisations est un objectif particulièrement séduisant puisqu'elle intègre l'espoir de démultiplier une démarche morale souhaitée, donc de renforcer la capacité de toucher un grand nombre de personnes. Dans le même temps, cette « inscription au script » suscite souvent une résistance sous prétexte que le processus risque de détruire les morales ; de ce point de vue, pour être authentiques, celles-ci doivent d'être intériorisées. Nos conclusions devraient permettre au débat de dépasser le point de blocage de cette dichotomie⁸⁸. En s'attachant non seulement à ce que les routines imposent, mais aussi à ce qu'elles autorisent, ce livre propose un prisme original pour analyser les morales et les routines organisationnelles. Celles-ci ne se résument pas à des contraintes ; elles peuvent aussi conférer de l'autonomie. Inscrire le silence parlant dans un script semble une solution risquée, en partie parce que l'opération repose sur l'espoir que la perspective souhaitée se dessinera presque par magie chez chaque individu. De plus, une telle scénarisation paraît coûteuse à certains membres de l'organisation dans la mesure où elle restreint l'éventail potentiel des morales. Néanmoins, une solution apparemment risquée et coûteuse constitue peut-être le prix à payer pour pérenniser des morales – du moins, celles du patronat américain.

Chapitre 1

D'un monde à l'autre

Nous nous élançâmes, prenant d'abord de l'altitude, pour saisir la « configuration du terrain » et en prendre le relevé. [...] « Effectuons la première incursion à titre géographique, suggérai-je. Après une reconnaissance du territoire, nous décrocherons pour refaire le plein. À la vitesse à laquelle tu voles, nous pourrons couvrir la distance et revenir sans souci. Ensuite, nous laisserons à bord une sorte de carte pour l'expédition de sauvetage... au cas où. »

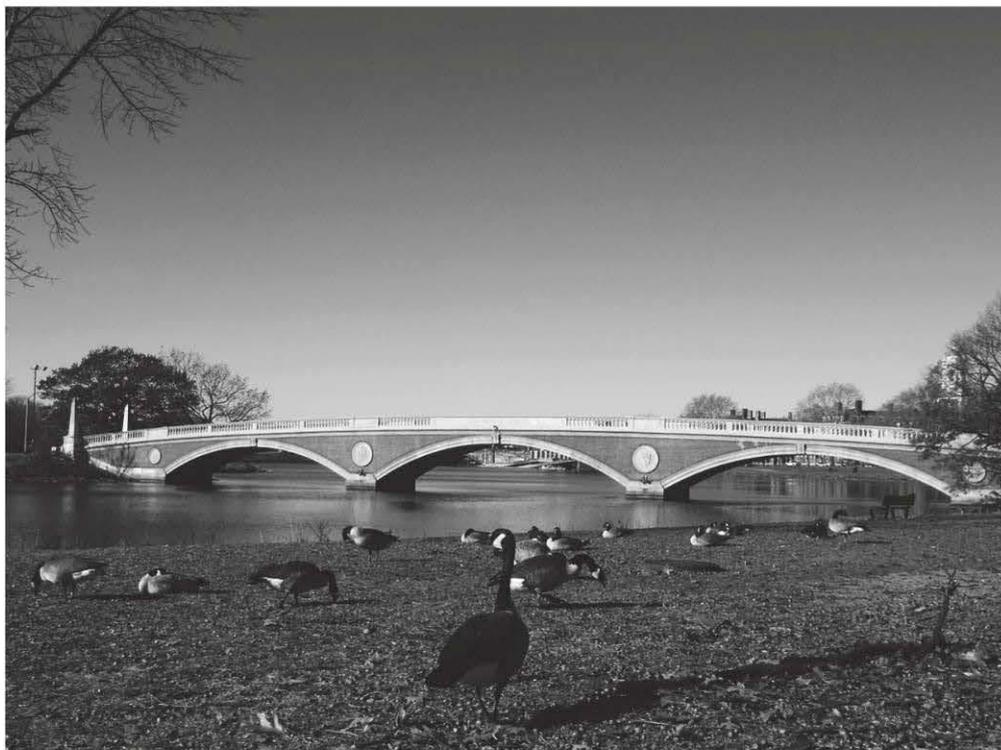
Charlotte Perkins Gilman, *Herland*

Il est sept heures et demie du matin. C'est à pied que je me rends au campus, empruntant plusieurs rues bordées de maisons dont les façades de bois s'élèvent sur deux ou trois étages ; la courbe qu'elles dessinent me mène sur la berge du fleuve opposée à l'École. Comme d'habitude, mon réveil était réglé sur six heures trente, mais il est rarement nécessaire les jours où j'enseigne : instinctivement, j'ouvre les yeux à six heures, l'imminence des cours étant un appel suffisant. En chemin, mon regard se pose sur des rameurs à l'entraînement qui passent au premier plan ; au fond, se dressent les bâtiments principaux de l'École que domine la bibliothèque. De loin, le site frappe par sa taille considérable et par son aspect à la fois beau et imposant¹. Le passage de la Charles River pour rejoindre l'École ressemble, sous le soleil, à la traversée d'une carte postale.

Plusieurs chemins mènent au campus. Le mien emprunte John W. Weeks Bridge, que l'on appelle généralement « *the footbridge* », un pont réservé aux piétons. Ses abords sont moins disciplinés que d'autres parties du campus et de la ville, ce qui crée une opposition flagrante avec l'environnement soigné vers lequel je me dirige. Des colonies d'oies sauvages fertilisent généreusement les rives, leurs plumes parsèment l'herbe, de petits buissons envahissants obligent à regarder où l'on met les pieds. Par ailleurs, lorsque la température le permet, on peut voir quelques personnes, sans doute des sans-abri, dormir à proximité. Dès le début, on m'a dit de me méfier de l'endroit : « Ce n'est pas sûr. Tu ne devrais pas passer par là. » Mais c'est le

CHAPITRE UN

trajet le plus direct de chez moi à mon bureau. En outre, un va-et-vient régulier de passants et une borne d'appel reliée au standard de la police de l'université me rassurent suffisamment.



Le pont piétonnier, John W. Weeks Bridge, que l'on dit peu sûr
(photographie Catherine Hammond).

Après avoir franchi le fleuve, le piéton est importuné une ultime fois avant d'atteindre le havre du campus : l'agression vient des bruits et des vapeurs de la circulation automobile qui file sous la passerelle, heureusement moins longue à parcourir que le pont. Pénétrer dans le campus calme et soigné fait presque oublier ce dernier tronçon, et le contraste instantané met en évidence ce qu'offre le site : un monde séparé, insulaire, ordonné, où les voix se font raisonnablement entendre.

L'architecte qui arbitra le concours organisé pour la construction du campus nota à juste titre que le plan choisi n'allait pas « offrir la totalité [des bâtiments] aux regards du public situé à l'extérieur² ». Le site forme effectivement une communauté fermée relativement solidaire et, tandis que l'on s'en approche à pied, on perçoit toute la chance que l'on a d'en faire partie. Le principal contributeur financier au projet

initial, George F. Baker, espérait qu'en pénétrant sur le campus on serait impressionné par « l'atmosphère de quiétude et de bon goût qui convient à une université ancienne³ ». Cette atmosphère naît de l'assemblage de plusieurs éléments matériels se combinant en un cadre ordonné.

Les aménagements physiques et leurs types d'utilisation donnent des indications importantes sur les comportements sociaux. Ils marquent non seulement les comportements qui se pratiquent effectivement, mais aussi ceux qui sont encouragés. En effet, on peut voir dans l'esthétique de l'agencement une manifestation des systèmes de comportement sous-jacents. Des principes similaires sont, par exemple, à l'origine de l'essor de l'architecture moderniste européenne et du développement de l'organisation scientifique du travail⁴. Après avoir étudié ces évolutions, Mauro Guillén souligne que si une esthétique architecturale n'est pas forcément une composante rationnelle, elle n'en est pas moins une composante rationalisée⁵. Autrement dit, des ordres sociaux distincts entrent chacun en cohérence avec une esthétique particulière, et inversement. Dépassant la beauté inhérente au lieu, souvent perçue par le résident ou le visiteur, ce premier chapitre s'attache au cadre matériel de l'École puisque l'esthétique est un révélateur du comportement qui est attendu de chacun.

UNE PETITE VILLE TRANQUILLE

Sur le campus, les constructions et les plantations tranchent radicalement avec les rives du fleuve qui le borde. On se trouve face à des pelouses et à des édifices parfaitement entretenus. Quelle que soit la saison, le parc est impeccable. Les ouvriers paysagistes s'emploient sans relâche à élaguer les arbres, tondre les pelouses, pelleter la neige ou reboucher les trous dans la chaussée. Chaque hiver, avant les premiers flocons, les angles des grandes pelouses sont marqués par des piquets de bois peints afin que les équipes de déneigement sachent où arrêter leur mini chasse-neige, de la taille d'une voiture de golf. À l'automne, les feuilles sont soigneusement entassées à distance des allées principales avant de disparaître dans des camions. Toutes les voies qui relient la périphérie du campus aux bâtiments principaux, tels que la bibliothèque ou les bureaux des professeurs, sont systématiquement dégagées pour faciliter la circulation.



Le nettoyage des feuilles sur le campus
(photographie Erin McFee).

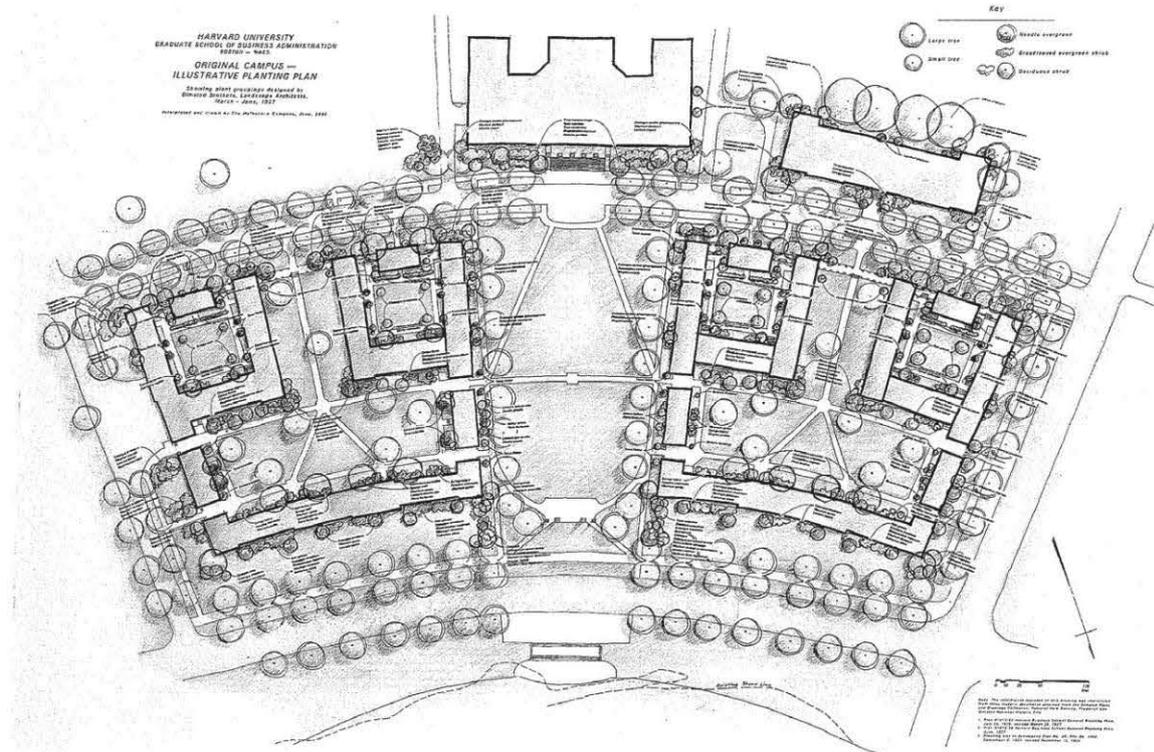
Le calme ambiant est surprenant compte tenu de la taille et de la densité du site. Avec près de 14 hectares consacrés exclusivement aux activités de formation et une population « permanente » d'environ 3 200 personnes pendant la journée (enseignants, personnels administratif et technique, étudiants de MBA et doctorants), le campus ressemble à une petite ville⁶. Sans compter au moins 9 000 cadres inscrits chaque année en formation continue, qui n'y passent généralement que quelques semaines, et les pensionnaires des résidences estudiantines qui ne sont pas liés à l'École. L'impression de quiétude émane en partie du fait que toutes les livraisons et expéditions sont centralisées dans un lieu unique, à la périphérie du campus. De là, tout ce qui entre ou sort (la nourriture comme les ordures) est acheminé en sous-sol sans perturber la vie en surface.

Le campus est fermé à la plupart des véhicules à moteur, une règle qui favorise les rencontres le long des allées pédestres. On peut voir des taxis, et souvent des limousines noires, attendre patiemment leurs clients aux limites du site. Comme l'explique le plan directeur, la restriction relative aux véhicules « était destinée à accroître la sensation de se trouver dans

D'UN MONDE À L'AUTRE

un quartier piétonnier paysager⁷ ». La majorité du trafic automobile ayant disparu dans les années 1980, aujourd'hui apparaissent « des dizaines d'arbres et des milliers de fleurs là où autrefois régnaient voitures et camions⁸ ». Et même lorsqu'un véhicule pénètre sur le campus, les passants ne peuvent l'apercevoir que brièvement, puisque les routes dessinent judicieusement une courbe qui empêche le regard de se poser sur un long ruban d'asphalte. Ce rempart visuel contribue à donner au lieu « un caractère d'espace privé, dans les limites du possible et du raisonnable⁹ ».

Ces stratégies de dimensionnement ont fait partie intégrante du projet, autant au début que de nos jours. À l'époque où les étudiants emménagèrent sur le site pour la première fois, l'idée d'une petite communauté logée sur place s'imposait déjà¹⁰. Beaucoup d'efforts furent déployés pour créer une ambiance de petite ville malgré une cohorte d'étudiants plutôt nombreuse (521 élèves en 1926)¹¹. Par exemple, chaque résidence devait avoir sa propre salle à manger. Bien que l'effectif annuel des nouveaux inscrits ait presque doublé depuis les années 1920, l'atmosphère communautaire a été préservée.



Plan directeur initial du campus à caractère communautaire,
extrait de « The Original Landscape Design of the Harvard Business School, 1925-1927 »
(Halverson Company, 2000).

Qu'en est-il de HBS par rapport à d'autres communautés ? La population du site pendant la journée (3 211 personnes) représente approximativement le quart de l'effectif des résidents répertoriés initialement dans l'étude de Herbert Gans relative à une communauté américaine péri-urbaine qu'il avait baptisée Levittown (11 861 habitants) ; en revanche, le campus occupe moins de 1 % de la superficie totale de la banlieue en question (14 hectares pour l'un, 1 994 hectares pour l'autre), ce qui en fait un cadre de vie beaucoup plus dense et plus intense¹². À titre de référence complémentaire, disons que le campus abrite environ autant d'occupants que le complexe d'habitation bostonien du South End étudié par Mario Luis Small (3 000 habitants), tout en couvrant presque le double des 8 hectares que celui-ci occupe¹³. Autrement dit, le site de l'École est comparable à une petite ville ou à un quartier de grande ville en termes de population, et à un quartier urbain en termes de superficie.

Contrairement à la plupart des villes et des quartiers, il n'y existe presque aucune signalétique pour guider le visiteur. Les noms des bienfaiteurs (tels Bloomberg et Morgan) sont arborés sur les bâtiments, apparemment plus pour saluer la générosité des donateurs que pour orienter¹⁴. Des poteaux indicateurs temporaires sont installés ponctuellement afin de diriger les nouveaux venus en début d'année ou de stage, mais ils sont rapidement retirés une fois l'objectif atteint. On suppose que les membres d'une communauté résidentielle savent comment s'y déplacer. En moyenne, 70 % des étudiants logent sur le campus. Les deuxième année ont tendance à vivre plus à l'extérieur que les première année, même si beaucoup restent sur place. Pour la plupart, les cadres en formation continue y sont également hébergés.

À cause de l'atmosphère résidentielle de l'École, les élèves considèrent ce lieu non seulement comme leur environnement quotidien pendant la semaine, mais aussi comme leur cadre de vie pendant les soirées et les week-ends. Ils qualifient parfois l'École d'« expérience éducative ininterrompue, 24 heures sur 24¹⁵ ». De plus, jusqu'à la fin des années 1950, de nombreux professeurs habitaient sur le campus, notamment les célibataires¹⁶. À présent, seul le doyen y dispose encore d'un logement de fonction, mais la notion de campus résidentiel imaginée peu après la création de l'École n'a pas disparu¹⁷.

Les petites villes offrent de nombreuses occasions d'interactions et, en allant travailler, je tombe toujours sur des gens que je connais (y compris des étudiants). Même sur la rive opposée, aux abords du campus, ces rencontres sont fréquentes. Les élèves portent généralement une veste aux armes de l'École, avec les emblèmes de leur année de diplôme et de leur section, ce qui les rend facilement repérables. Il faut savoir que toute cohorte de première année de MBA est divisée en dix sections d'environ quatre-vingt-dix élèves, chacune étant désignée par une lettre suivie de l'année de diplôme (Section B 2010, par exemple). J'ai vite appris à saluer la plupart des personnes croisées à proximité du campus, voire la totalité, comportement guidé par une politesse élémentaire associée à une faible probabilité de ne pas connaître un étudiant, présent ou passé. Le nombre de personnes que l'on « connaît » s'accroît rapidement ; ainsi, un enseignant chargé de deux sections par an aura fait cours à environ 360 étudiants au terme de la seconde année¹⁸.

Sur le campus, les rencontres obéissent à un schéma plus prévisible. À certaines heures, en particulier avant le début des entrées en classe, des flux réguliers de personnes se déplacent d'un point à un autre. Malgré quelques modifications, les voies conçues à l'origine « pour amener les piétons directement et sûrement de leur point de départ jusqu'à leur destination » s'acquittent encore très bien de leur fonction¹⁹. Pour faciliter la circulation et raccourcir les temps d'attente aux restaurants, les horaires de classe sont décalés selon les groupes d'élèves ; par exemple, les premiers cours de la journée débutent à 8 h 30 pour les seconde année tandis que les première année commencent habituellement à 8 h 40 (le cursus de MBA se composant d'un ensemble de cours obligatoires la première année et d'options la seconde). Contre toute attente, la cloche de la tour de la bibliothèque ne sonne pas en début et en fin de séance, car elle perturberait forcément des classes au travail. C'est pourquoi la tour règne en silence sur le campus²⁰.

Bien que silencieuse, la tour de la bibliothèque incarne l'histoire du lieu, et en particulier l'évolution de la relation de HBS avec l'université de Harvard. Entre la création de l'établissement et son transfert sur son site actuel (de 1908 à 1926), les collections de l'École étaient conservées dans la bibliothèque principale de l'université. Or, ce mélange était désapprouvé par « certains universitaires qui ne s'étaient jamais résignés

CHAPITRE UN

à voir naître ce qu'ils appelaient une entreprise mercenaire²¹ » ; plus virulents encore, quelques-uns suggérèrent que l'université désavoue son école supérieure de commerce pour qu'elle devienne celle de Boston²². Une bibliothèque spécifique, construite sur le campus de l'École, mit un frein à ces critiques. Sa cloche actuelle est une réplique de l'originale, qui faisait partie d'un jeu de dix-huit pièces fondues en Russie puis cédées à Harvard College ; à leur arrivée, deux d'entre elles avaient révélé des sonorités trop voisines pour pouvoir jouer ensemble²³. Si l'on considère que ses livres n'étaient pas les bienvenus dans la bibliothèque universitaire et que sa tour pouvait bien s'accommoder d'une cloche inutile, on perçoit la fragilité du statut de l'École au sein de l'université. Or, presque soixante-dix ans plus tard, c'est un ancien élève de l'École qui permit la consécration de nouvelles cloches, pour HBS et Harvard College ; l'acquisition et la consécration eurent lieu dans le cadre du retour des cloches initiales vers leur monastère russe d'origine. Et cette fois, l'École joua un rôle déterminant pour que Harvard College puisse obtenir sa nouvelle cloche, ce qui laisserait entrevoir une amélioration de son statut vis-à-vis de l'université. Une plaque commémorative placée devant la bibliothèque de l'École rappelle cet épisode.



La tour silencieuse de la bibliothèque
(photographie Han Lei).

UNE NATURE MODELÉE ET MAÎTRISÉE

Souvent, je remarque de nouvelles plantations en passant le matin devant la bibliothèque. Dès leur floraison terminée, les plantes annuelles sont remplacées par d'autres fleurs plus tardives. Les végétaux défeuillés sont rapidement et mystérieusement déterrés. Il semble finalement presque normal que des arbres adultes apparaissent soudain, de sorte qu'ils obstruent la vue sur un immeuble neuf, bâti à la périphérie de l'École dans un style qui jure avec le reste du campus. À HBS, le modelage de la nature est un exercice auquel la plupart des gens s'attendent au fur et à mesure. Ainsi, l'aptitude des membres de l'École à repérer ces changements révèle non seulement le soin avec lequel les espaces verts sont entretenus, mais aussi l'acquisition d'un certain goût pour un bel ordonnancement.

La plupart des fleurs du campus sont blanches, mais il ne faut pas y voir une lubie de jardinier. En effet, d'après le projet d'origine des paysagistes Olmsted Brothers, le blanc offre un contraste agréable avec le rouge brique des édifices, tout en rappelant la couleur des moulures peintes des façades²⁴. Arbres et arbustes à fleurs blanches comme l'épine-vinette, les arbres à neige et les virgiliers à bois jaune font ressortir les bâtiments, tandis que la diversité même des plantes apporte « une dose de spontanéité et de variété par rapport aux lignes strictes des constructions²⁵ ». Généralement, les visiteurs en train de photographier des arbres fleuris ou des lapins sur le gazon n'attirent guère l'attention des passants habitués des lieux. En reproduisant la carte postale que compose le campus, les touristes se fondent dans le paysage, témoignant ainsi de sa beauté.

Dans le calme du matin, il est courant de voir lapins et écureuils de Nouvelle-Angleterre vagabonder en quête de nourriture comme tout autre animal de leur espèce. La petite histoire veut que les écureuils de l'École soient régulièrement champouinés²⁶. Personne ne le croit, évidemment, mais on a du mal à ne pas les observer de plus près lorsqu'ils se dressent dans l'herbe : leur fourrure brillante leur donne effectivement l'air d'avoir été toilettés. Malgré leur invraisemblance, les plaisanteries – comme les mythes – expriment souvent des tensions ou des vérités déconcertantes à propos de l'environnement auquel elles se rapportent²⁷. Prétendre que les écureuils sont apprêtés, du seul fait qu'ils nichent sur le campus, rejoint

CHAPITRE UN

bizarrement l'intention affichée de l'École d'offrir une « expérience transformative » aux étudiants²⁸.

Au bout de quelques mois, l'aspect impeccable des pelouses devient tellement normal que toute perturbation attire l'œil instantanément. Tôt un matin par exemple, j'aperçus quelque chose d'inhabituel sur la pelouse : un petit objet blanc entachait l'uniformité du gazon²⁹. Plat, étroit, pointu... en fin de compte, c'était une baleine de col de chemise. Je fus surpris qu'une telle nuisance n'ait pas encore été éliminée, mais lorsque je repassai à midi, elle avait disparu. À d'autres occasions, je repérai des « perturbations » qui se révélèrent délibérées : un matin, je remarquai sur la pelouse ce qui ressemblait à un gros antivol de vélo attaché au pied d'un imposant banc de bois. Je me rappelle avoir d'abord pensé que c'était un endroit bizarre pour oublier cet objet, mais en avançant dans l'allée, je vis qu'un autre antivol était fixé sur le banc suivant : ils avaient été placés là pour éviter que les bancs ne soient volés. Ce faisant, ils empêchaient aussi qu'ils ne soient déplacés et garantissaient leur disposition correcte³⁰.

L'ordre et l'aspect soigné du campus sont accentués par la similitude architecturale des façades. À quelques exceptions près, les bâtiments de l'École sont construits en style néo-georgien. Leurs façades de brique rouge rehaussées de moulures peintes en blanc évoquent les débuts de la nation, à la fin du XIX^e siècle³¹. L'un des édifices particulièrement marquants, hormis la bibliothèque, est le foyer des étudiants (Sprangler Center) ; si certains observateurs y voient « un très agréable Country Club », son architecte le qualifie d'« incontestablement harvardien »³². Lors de l'inauguration du bâtiment en 2001, il expliqua notamment que « toute université devait avoir sa propre marque, à l'instar d'une entreprise ou d'un produit ». Aux yeux des résidents et des visiteurs du campus, la marque de l'École est facile à identifier. Bien que rappelant d'autres sites universitaires de Nouvelle-Angleterre, elle se distingue probablement par son caractère plus imposant et plus homogène. Ses vingt-neuf bâtiments, et leurs 111 500 mètres carrés, leurs volumes de briques rouges et de moulures immaculées, ainsi que le décor de fleurs blanches, composent un ensemble impressionnant³³. L'harmonie architecturale des constructions érigées à partir de 1926 jusqu'à une date récente reflète une cohésion particulière, tout en révélant une volonté délibérée de modeler et maîtriser la nature.

UN INTÉRIEUR SOIGNÉ

Il suffit de quelques pas dans l'un des bâtiments des professeurs pour oublier l'affluence qui règne au dehors. De plus, le sas d'entrée préserve des variations de température : à l'extérieur une porte de bois peinte en vert, à l'intérieur un panneau de verre. Il faut une carte d'identification délivrée uniquement aux membres du personnel pour accéder aux locaux en dehors des horaires normaux, ce qui tend aussi à isoler les lieux³⁴. Un petit stand de restauration et les sonorités apaisantes d'une fontaine accueillent tous ceux qui pénètrent dans le bâtiment principal des professeurs, Morgan Hall. Baptisé du nom d'un banquier du XIX^e siècle, John Pierpont Morgan, il abrite près de 170 professeurs et pas loin de 90 assistant(e)s et autres membres du personnel non enseignant. Tous les professeurs ont leur bureau dans l'un des immeubles voisins de la bibliothèque, et tous ceux qui appartiennent à la même unité (*academic unit*), comme la finance ou le marketing, sont réunis au même étage.

Grâce au stand, les occupants peuvent satisfaire leurs besoins alimentaires pendant toute la journée. On y trouve principalement du café, mais il procure aussi fruits, pâtisseries et céréales le matin, soupes, sandwiches, salades et quelques plats plus élaborés pour le déjeuner, et toujours du café et des gâteaux dans l'après-midi. La carte d'accès à l'immeuble permet aussi les paiements, ce qui dispense d'argent liquide et de carte de crédit sur le campus. Avant de se diriger vers leur bureau, les occupants passent le long d'une immense mosaïque entourée d'eau qui décore le rez-de-chaussée d'un atrium commun aux quatre niveaux du bâtiment. Comme la mosaïque fait presque 48 mètres carrés, on ne peut appréhender la totalité de son motif qu'en montant dans les étages. L'œuvre remonte à l'antiquité et constituait le fond d'un bain public d'Antioche ; elle représente en son centre le visage au regard serein de Thétis, déesse de la mer. Tout comme la cloche de la bibliothèque, elle n'était pas prévue pour l'École, puisqu'elle était destinée au Fog Museum situé sur l'autre rive, dans Harvard College. Le projet fut irréalisable en raison des dimensions de la mosaïque et, après avoir été entreposée hors du campus, elle fut acquise par l'École en 1989 et installée quelques années plus tard, Morgan Hall étant l'un des rares édifices universitaires suffisamment vastes pour la recevoir³⁵. Cette mosaïque produit une sensation d'intemporalité sur

CHAPITRE UN

un site particulièrement fréquenté et il n'est pas rare que les nouveaux arrivants s'y attardent un moment.

En entrant dans mon bureau au troisième étage, j'accroche mon manteau dans un placard qui pourrait contenir plusieurs costumes, puis je laisse tomber ma sacoche sur le canapé, vérifie le voyant de la messagerie vocale de mon téléphone et me connecte sur mon ordinateur. L'économiseur d'écran par défaut, le blason et la devise *Veritas* de Harvard, me souhaite le bonjour. La pièce est typique d'un bureau de professeur : un fauteuil, un bureau, une étagère... et des plans de classe. Pendant les semestres d'enseignement, ces impressions couleur grand format (60 × 75 cm) ornent les murs de la plupart des professeurs, généralement juste au-dessus de leur bureau. Chaque plan représente la disposition en amphithéâtre d'une salle de cours, du point de vue de l'enseignant, et facilite ainsi l'identification des étudiants. Les places étant attribuées spécifiquement, le nom et la photo de chaque élève figurent à l'endroit correspondant. Ces plans ressemblent à des agrandissements tirés d'un annuaire de lycée, ou à une affiche composite d'avis de recherche accrochée dans un commissariat particulièrement actif. Ils sont imprimés plusieurs jours avant le début des cours et leur arrivée marque l'imminence d'un nouveau semestre.

Certaines des caractéristiques de l'École, à savoir sa superficie et son aspect soigné, viennent imprégner le décor. Les bureaux sont vastes : au moins 23 mètres carrés³⁶. L'impression d'espace est accentuée par la présence, dans chaque bureau et quelle que soit la qualité de l'occupant, d'un canapé pouvant accueillir trois personnes et d'une table basse en bois³⁷. Les divans sont relativement similaires : assise ferme, revêtement tissé aux teintes assorties de bleu, gris et vert. Le visiteur y voit un confort somptueux, mais les enseignants disent en plaisantant que ces canapés sont là pour qu'ils y dorment en cas de tempête de neige ou d'évènements imprévus. Sous-entendu, il faut que les cours aient lieu en toutes circonstances. En venant de l'extérieur, certaines personnes remarquent les divans, d'autres les boiseries souvent présentes, d'autres encore la marque prestigieuse du fauteuil de bureau. De mon point de vue, l'empreinte du luxe résidait plutôt dans les dimensions de la pièce qui éclipsaient celles de tous les endroits que j'avais habités au cours de mes années d'études supérieures à New York.

La plupart des professeurs et du personnel non enseignant s'attendent rapidement à trouver des lieux impeccables, tant à l'extérieur qu'à l'intérieur des bâtiments. Rares sont les perturbations visuelles, telles que des fenêtres sales ou des tapis râpés, et il ne faut pas longtemps aux assistant(e)s pour prévenir un chef de service de l'entretien afin que le problème soit réglé. En outre, tout sera fait pour que la bévée ne se reproduise pas. Pour contacter les agents d'entretien, la meilleure façon est de passer par leur chef de service (présent pendant la journée) car les équipes d'entretien de l'École travaillent en soirée ou la nuit. Bien que m'étant trouvé dans les locaux à des horaires inhabituels, je n'ai pourtant jamais vu ces employés autrement que sur le papier³⁸ : dans un livre consacré aux agents de service de l'université, figurent les photographies de trois agents d'entretien de l'École. Les légendes indiquent leur nom et l'heure précise des clichés : Amadeo Lopez, 2 h 18 ; Larry Segura, 3 h 30 ; Phil LeBlanc, 6 h 30³⁹.

Les agents d'entretien ne sont pas les seuls à veiller à la tenue des locaux. Collègues et étudiants contribuent également à la préservation des apparences. Ainsi, un collègue non titulaire laissait bizarrement ses murs nus malgré quelques années passées à l'École ; profitant de la visite de sa mère, un professeur plus ancien fit une allusion habile à ce sujet : « Alors, tu prévois de déménager ? », demanda-t-il avec un sourire en montrant les parois dépouillées ; peu après, une œuvre encadrée, envoyée par la mère, était accrochée dans le bureau. Les étudiants aussi enjolivent les lieux à leur manière : les première année et les cadres en stage de formation donnent souvent des cadeaux aux professeurs en fin de semestre⁴⁰. Beaucoup des objets offerts (photos de groupe ou copie d'un cas pédagogique signé par l'ensemble de la classe) sont apportés sous verre, prêts à décorer un bureau – ces objets se révélant par ailleurs un indicateur de popularité de l'enseignant.

L'une des autres particularités de l'École est la rapidité et le professionnalisme avec lesquels les bureaux « refont peau neuve ». La précision de la procédure appliquée renforce la sensation d'ordre qui règne sur le campus. La veille de mon arrivée officielle, en allant déposer quelques affaires dans mon nouveau bureau, j'avais trouvé la moquette arrachée, les murs à demi repeints et le mobilier prêt à être remplacé. Le lendemain, la pièce était impeccable et le porte-étiquette métallique sur

la porte n'attendait plus que mon nom⁴¹. Si on avait transféré mon bureau depuis un autre lieu de l'École, on aurait photographié sa disposition pour replacer exactement les piles de papier sur la table de travail et les livres sur les rayonnages ; en temps normal, plus de 15 % des enseignants en poste changent de bureau pendant l'année⁴². Or, toutes ces transformations se déroulent sans problème et sans interférer avec les autres activités.

DES FLUX HUMAINS À DÉCRYPTER

Les jours de cours, en particulier si je commence à 8 h 40, je ne m'arrête qu'un petit moment à mon bureau avant de rejoindre ma salle⁴³. Quand plusieurs professeurs enseignent le même cas en même temps dans des sections différentes, la coutume veut qu'ils cheminent ensemble vers leurs classes ; en effet, pour tous les cours, les étudiants de première année restent avec leur section, de sorte que le même contenu peut être traité simultanément dans plusieurs salles. Environ dix minutes avant le début des cours, on peut voir de petits groupes de professeurs se diriger vers les salles. Ces brefs déplacements à pied sont l'occasion d'affiner le plan pédagogique, de prendre connaissance de récents développements en rapport avec le cas (cote de l'action d'une société ou nouvelle fonction du protagoniste d'un cas) ou simplement de se mettre en condition ; lorsque des groupes se croisent, les enseignants se saluent mais évitent de bavarder afin de ne pas se déconcentrer eux-mêmes ou les uns les autres.

Dès que les étudiants repèrent de loin ces groupes de professeurs se dirigeant vers le bâtiment des cours, ils savent qu'ils n'ont plus beaucoup de temps. S'il fait froid ou s'il pleut, ce repère n'est pas aussi évident puisque plusieurs enseignants utilisent le réseau de tunnels souterrains qui sert de passage couvert entre les bureaux, les classes et les autres édifices du campus⁴⁴. À l'origine, ces galeries furent construites pour que la cuisine centrale desserve les salles à manger des dortoirs⁴⁵. Aujourd'hui les étudiants les empruntent aussi, généralement entre leur résidence et les salles de cours, tandis que les professeurs se cantonnent aux tunnels qui vont de leur bureau à ces salles ; quant aux cadres en formation continue, ils les utilisent également, souvent pour se rendre dans les installations sportives. En règle générale, les membres des différentes catégories se rencontrent

uniquement lorsqu'ils passent sous la bibliothèque. En conséquence, les professeurs n'ont, au mieux, qu'une connaissance partielle du réseau souterrain⁴⁶.

Pendant la journée, le campus offre la possibilité de petits achats ou d'activités régulières qui sont autant d'occasions de retrouver les divers occupants du site. Tous les services que l'on pourrait attendre d'une petite ville ou d'un quartier urbain sont disponibles. En plus des infrastructures d'hébergement, de restauration et de bureau, on y trouve une Poste, des installations sportives (courts de tennis, gymnase, piste d'athlétisme intérieure), une chapelle pluriconfessionnelle, une crèche-garderie et plusieurs officiers publics habilités à certifier des documents⁴⁷. L'École a aussi été le premier établissement de troisième cycle de Harvard à avoir son propre médecin à plein temps⁴⁸; même s'il est fait appel à une assistance extérieure en cas d'urgence, une petite équipe médicale dispense sur place les soins courants. Le sentiment d'appartenir à une institution autonome, ou bien à «un tout», est omniprésent, notamment chez les étudiants qui vivent sur le campus⁴⁹.

Comme dans n'importe quelle petite ville, des distinctions sociales s'appliquent sur le campus. Elles sont illustrées par les usages à l'occasion des repas. Le service du déjeuner commence avant midi, coïncidant avec de nouveaux flux de circulation sur le site. Si la plupart des élèves déjeunent au grand self-service qui se trouve au Sprangler Center, les possibilités offertes aux enseignants sont à la fois plus variées et plus exclusives : outre les lieux accessibles aux élèves, ils peuvent opter pour le restaurant des professeurs (*The Commons*) au rez-de-chaussée de la bibliothèque, pour le club des professeurs – plus chic – du côté du centre de formation continue ou bien, pendant l'été, pour l'un des déjeuners hebdomadaires organisés dans le jardin du doyen⁵⁰. Ces trois lieux sont ouverts uniquement au corps enseignant et aux visiteurs⁵¹. Le restaurant des professeurs, en particulier, est destiné à favoriser l'établissement d'un lien communautaire entre enseignants quelle que soit leur unité ou discipline d'origine.

La première fois que j'ai perçu clairement l'existence de mondes distincts et dépourvus d'intersections, j'essayais de guider un visiteur jusqu'à mon bureau, peu après mon arrivée. Il m'avait appelé de son téléphone portable pour me prévenir qu'il était sur le campus, mais qu'il

CHAPITRE UN

était perdu. Lorsque je lui demandai où il était, il décrivit ce qui l'entourait : « Je vois la sculpture d'un buste de femme sur un gros socle en pierre. Il y a aussi un carré de pelouse et des bâtiments de brique à quelques étages. » N'ayant aucun souvenir de cette sculpture, je m'assurai qu'il avait traversé le fleuve, doutant qu'il fût effectivement arrivé sur le site de l'École. Je lui demandai alors le nom d'un édifice dans son champ de vision et il nomma mon bâtiment. Je le rencontrai en bas des escaliers, toujours sans comprendre où il avait pu se trouver. Il me montra une statue située un peu plus loin au milieu des logements des étudiants, une zone du campus où je vais rarement⁵².



Un état d'esprit bien ordonné : intérieur de la bibliothèque de HBS
(photographie Catherine Hammond).

Certains lieux tels que le gymnase ou la chapelle sont censés favoriser des activités plus collectives, mais le degré d'intégration obtenu est variable. Il ne fait aucun doute que les espaces les plus démocratiques sont les installations sportives du campus, en particulier le gymnase⁵³. Étudiants, personnel non enseignant et professeurs l'utilisent tous, même si les échanges y restent généralement limités. Pendant une session normale de

musculature, personne ne semble bavarder ; les haltérophiles sont concentrés sur leur machine et portent souvent des écouteurs ; dans d'autres salles, comme celles de cardio-training, les utilisateurs lisent des cas ou des articles pendant leurs exercices ; même s'ils se saluent, ils évitent généralement de se lancer dans une conversation prolongée⁵⁴. En revanche, la chapelle est un cadre plus social. La plupart des activités qui s'y déroulent sont animées par des étudiants ou des membres du personnel non enseignant, auxquels se joignent quelques professeurs, mais le public est relativement homogène. Par exemple, un programme de spectacles musicaux organisés en fin de journée attire principalement, semble-t-il, des membres du personnel non enseignant – pas les professeurs ou les étudiants⁵⁵.

En fin de journée, des étudiants croiseront peut-être brièvement des professeurs ou des membres du personnel se dirigeant vers leur voiture. Les différences d'emploi du temps et de destination entraînent, de fait, une séparation de la population du campus en flux distincts. Ainsi, la grande majorité des enseignants qui disposent d'une autorisation de stationnement se garent sur un parking de jour que les élèves n'utilisent pratiquement pas ; ceux qui résident sur le campus préfèrent un autre emplacement qui permet de stationner la nuit⁵⁶. Mon itinéraire pour rentrer chez moi repasse par le pont piétonnier, dont l'étroitesse facilite un mélange social d'un genre plus courant dans le monde extérieur au campus. De nombreux étudiants, cadres en stage et visiteurs empruntent ce trajet, alors que les professeurs y sont rares. Souvent le pont me remet à l'esprit l'existence d'un autre univers, moins ordonné.

Bâtiments, jardins, tunnels et bureaux de l'École incarnent un ordre établi de longue date, mais en perpétuel ajustement malgré son profond enracinement⁵⁷. En ce sens, une visite du campus (avec ses voies d'accès, ses espaces verts, ses restaurants, ses tunnels) est un bon point de départ pour saisir la perspective organisationnelle de l'École. Que ce soit au-dessus ou au-dessous du sol, à l'intérieur ou à l'extérieur des bâtiments, l'agencement matériel des lieux est un rappel constant du comportement désiré au sein de l'institution. L'effectif et le renouvellement perpétuel des membres de la communauté imposent un façonnage délibéré et régulier des comportements. Le visiteur remarquera l'aspect soigné, le calme et l'architecture néo-georgienne du campus, mais un processus d'ordonnement moins visible

CHAPITRE UN

est également à l'œuvre. Bien que l'École encourage les échanges informels entre professeurs, étudiants, cadres en formation et personnel administratif ou technique, ces interactions restent très faibles ; activités quotidiennes, procédures si efficaces d'arrivée et de départ ou contraintes d'emplois du temps, tout détourne de cette mixité⁵⁸. Ce qui est vécu au quotidien, c'est une communauté plutôt harmonieuse, de la taille d'une petite ville, avec ses populations distinctes.

L'agencement physique, l'espace, ainsi que d'autres caractéristiques tangibles, sont souvent banalisés dans les organisations, alors que ces composantes matérialisent des normes et des attentes. Les éléments physiques ne s'écrivent pas une fois pour toutes sur une carte, ils autorisent des variations tout en apportant de nombreux indices culturels⁵⁹. Les espaces modelés sont les dépositaires d'histoires sociales particulières et traduisent des efforts répétés réalisés dans un but précis. Par exemple, dans les jardins de Versailles, l'ordonnancement méticuleux des arbres, arbustes et autres plantations fait augurer des aspirations politiques d'un souverain qui souhaitait étendre son ordre à l'étranger⁶⁰. De même, la vie d'une famille moyenne américaine ne peut être appréhendée correctement si l'on n'a pas à l'esprit la maison individuelle typique où la famille se réunit dans la pièce principale ouverte sur le jardin de derrière⁶¹. L'agencement physique d'une communauté ou d'un quartier ne peut être dissocié de son organisation sociale⁶². Il est souvent difficile de décrypter si les occupants façonnent leur environnement physique ou si ce sont les configurations matérielles qui déterminent le comportement des occupants. Robert Park, fondateur de l'école de Chicago de sociologie urbaine, penche nettement en faveur de la seconde option. Son idée selon laquelle « la conscience » est « un accident de locomotion » restitue parfaitement son point de vue⁶³. D'après lui, la locomotion, c'est-à-dire le déplacement réfléchi dans un cadre matériel donné, façonne la conscience (donc la manière de penser). Qu'une manière de penser soit vue comme le résultat ou l'origine d'un cadre matériel, l'interaction entre conscience et locomotion au sein de cet espace est difficile à contester.

Dans ce livre, si le campus de HBS est comparé à une petite ville, il comporte aussi une caractéristique fondamentale des villes plus importantes, à savoir leur aspiration à incarner et même à créer un « état d'esprit ». La

ville, écrit Park, est plus qu'«une simple constellation d'institutions et d'administrations [...]». La ville, c'est plutôt un état d'esprit, un ensemble de coutumes et de traditions, et aussi d'attitudes et de sentiments organisés, inhérents à ces coutumes et transmis avec ces traditions⁶⁴ ». Il ressort de ce chapitre que le cadre physique du campus témoigne de l'efficacité du projet d'ordonnancement de l'École, c'est-à-dire qu'il affiche son aptitude à privilégier un certain «état d'esprit». Les espaces disciplinés, soignés et paisibles ne se bornent pas à faciliter les activités de l'entreprise éducative : ils les symbolisent. De manière générale, une communauté bien ordonnée, aux dimensions de petite ville, donne le cadre et la finalité idéale de sa démarche.

La régularité de la disposition et du fonctionnement du campus peut se révéler tout à fait rassurante et attrayante. Le fait, par exemple, que les réverbères s'allument vingt minutes *avant* le coucher du soleil en hiver et que le stationnement est interdit la nuit sur le parking extérieur (bien qu'il n'y ait apparemment aucun autre besoin de cet espace) procure une sensation d'ordre impérissable. En l'occurrence, et dans bien d'autres circonstances, un ordre physique, sinon moral, est instillé dans la vie du campus. C'est aussi ce qu'illustre le pont piétonnier qui enjambe la Charles River. On serait fondé à le croire dangereux ; bien qu'il soit difficile de trouver des enquêtes de criminalité aussi circonscrites, certaines informations appellent effectivement à la prudence⁶⁵. Mais au-delà des considérations de sécurité, ce pont est un lieu de transition, soit vers le cadre maîtrisé du campus soit vers l'indiscipline du monde extérieur⁶⁶. Il retient certaines personnes dedans, et d'autres dehors. Il symbolise un lien nécessaire avec l'extérieur, ainsi que l'aspiration de l'École à réguler le flux entrant. Comme l'expliquera le chapitre suivant, HBS adhère à un ordre qui s'étend au-delà de la configuration physique pour s'appliquer au travail des membres du corps professoral.

Chapitre 2

Une refonte de la pureté académique

Nous vivons ces jours-ci l'année ultime du vingtième siècle, et nous bénéficions des bienfaits d'un ordre social si simple et si logique qu'il semble n'être que le triomphe du sens commun; malgré tout, il est difficile, pour qui ne dispose pas d'une formation historique approfondie, d'appréhender le fait que l'organisation présente de notre société date en réalité de moins d'un siècle.

Edward Bellamy, *Cent ans après ou l'An 2000*

« Plus que quelques jours avant la date limite des dossiers. Est-ce que tu as fini le tien ? » me demande Peter¹, un professeur non titulaire apparemment aux prises avec la procédure de promotion interne. Puis il ajoute : « Je dois soumettre une dernière fois ma présentation à des collègues et ensuite, tout devrait être prêt à partir. Il faut que je m'assure que tout le monde est au diapason. » Autrement dit, quelques professeurs titulaires de son unité devaient encore relire son texte afin de s'accorder sur la meilleure façon de présenter son travail à l'intention d'autres enseignants de l'École. La présentation, ou *statement*, est un document court qui résume les recherches d'un professeur, son expérience d'enseignant et ses missions à l'extérieur. Associée aux publications et aux travaux en cours, elle constitue l'essentiel du dossier de promotion. Quant à moi, j'attendais le retour des commentaires de mes collègues avant de remettre le mien. « Presque fini », dis-je en espérant que la réalité rattraperait mes paroles.

Le rituel des dossiers de promotion revient dans l'existence d'un non titulaire aussi régulièrement que la grippe saisonnière, si ce n'est que ses dates sont plus prévisibles. La constitution de ce dossier est l'occasion de définir les qualités passées et futures pour lesquelles un universitaire souhaite être reconnu au sein de la communauté des chercheurs. Chaque année, pendant la semaine qui précède la date limite, divers jeux de documents (copies d'articles et de chapitres d'ouvrages, *curriculum vitae* et présentations de recherches), réunis le plus souvent dans des boîtes de

CHAPITRE DEUX

rangement vertes, sont placés sur des chariots qui parcourent les couloirs des bureaux des enseignants jusqu'aux ascenseurs de Morgan Hall. L'ensemble des dossiers aboutit dans une salle du sous-sol, à l'étage au-dessous du bureau du doyen, avant d'être réparti entre les différents examinateurs internes et externes. Lorsque les boîtes de Peter s'éloignèrent, son assistante se dérida : elle venait de passer deux mois à rassembler, répertorier, formater et copier méticuleusement tous les documents². Avec un peu de chance, Peter connaîtrait un soulagement similaire quelques mois plus tard. Normalement, les décisions sont annoncées en avril ou en décembre (en fonction du niveau de promotion).



Piles de boîtes vertes prêtes à l'emploi
(photographie de l'auteur).

Il existe une variante du rituel des boîtes vertes dans la plupart des établissements universitaires américains mais, à l'École, la procédure traduit également une forme particulière de pureté académique, faisant de

celle-ci une norme tout à fait différente de celle à laquelle ont pu s'habituer les membres du corps enseignant formés ailleurs (même par des professeurs d'autres facultés de Harvard)³. En général, dans les universités de recherche américaines, l'évaluation des résultats des professeurs s'appuie « presque exclusivement sur la publication d'ouvrages ou d'articles académiques dans des revues professionnelles⁴ ». Le niveau de performance dépend des recherches publiées et de la reconnaissance de l'enseignant par ses pairs, au plan national et international⁵. À HBS, l'avancement professionnel dépend aussi des travaux de recherche, mais la norme appliquée dépasse les définitions traditionnelles à cet égard. Le but est ici de produire des travaux scientifiques *pertinents*.

L'importance que l'École confère à la pertinence tient à près d'un siècle d'efforts (depuis la naissance de l'établissement) visant à repenser la pureté académique – et ce processus inscrit dans l'histoire n'est pas sans analogie avec celui qu'évoquait Edward Bellamy⁶. L'anthropologue sociale Mary Douglas nous a rappelé que la distinction entre le pur et l'impur impose un « système à une expérience essentiellement désordonnée⁷ ». L'équation entre des travaux de recherche pertinents et la pureté va cependant à l'encontre de ce que la plupart des universitaires formés à l'extérieur de l'École entendent par pureté académique.

L'ÉVALUATION DE LA PERTINENCE

Pour les membres du corps professoral (titulaires ou non), les conférences, les *brown-bag seminars* (séminaires d'information scientifique à l'heure du déjeuner), la réception électronique hebdomadaire de la liste des nouveaux travaux de leurs collègues enseignants-chercheurs, sans oublier les simples interactions sur le campus, sont autant d'occasions informelles d'évaluer réciproquement leur pertinence. Cependant, régulièrement, dans le cadre d'une demande de promotion ou d'un renouvellement de contrat, les candidats sont évalués officiellement par leurs pairs, l'aboutissement suprême étant la demande de titularisation ; habituellement, l'École et l'université donnent aux postulants neuf ou dix ans pour se préparer à cette évolution⁸. À tous ces moments décisifs de la carrière d'un universitaire

non titulaire, il faut que des professeurs titulaires de l'École soient absolument convaincus de la qualité et de la pertinence du travail du candidat.

Pour résoudre l'équation d'évaluation, hormis l'épreuve traditionnelle du « *publish or perish* » en vigueur dans la plupart des cadres universitaires américains, l'École interroge parallèlement un autre critère qu'elle appelle « *managerial relevance* » ; cette « pertinence managériale » est souvent désignée par le terme encore plus énigmatique de « *fit* » (littéralement « adéquation »)⁹. La direction de l'École conçoit l'administration des entreprises comme une pratique proche de l'exercice libéral juridique ou médical, et cette pratique semble receler une telle combinaison de problématiques de management qu'elle justifie le recours à la « pertinence managériale » lorsqu'il faut apprécier la performance d'un professeur. En matière de recherches dans le domaine du management, y compris ailleurs qu'aux États-Unis, la pertinence est un indicateur fréquemment appliqué¹⁰ ; ceci dit, elle revêt souvent une fonction largement symbolique¹¹. À l'École en revanche, si des études permettent d'améliorer les pratiques des entreprises, elles sont jugées extrêmement précieuses pour la mission de l'institution, et la notion de pertinence alimente la priorité donnée à l'exercice professionnel. Cette priorité a été illustrée par la tentative avortée de modifier l'intitulé d'un cours : certains professeurs de l'École souhaitaient renommer le cours de « Pratiques administratives » en « Problématiques humaines dans l'administration des entreprises », mais l'initiative rencontra l'opposition de la plupart de leurs collègues, ceux-ci estimant que les problèmes humains étaient moins importants que les pratiques administratives¹². Les résultats jugés pertinents (ici les pratiques) doivent toujours être la préoccupation première de l'entreprise éducative et les perspectives analytiques (telles que les problèmes humains) doivent rester secondaires.

Bon nombre de non-titulaires se débattent avec la pertinence managériale aux moments décisifs de leur carrière à l'École. Prenons les commentaires qui m'ont été transmis lors de mon premier examen d'évaluation officiel, trois ans après mon arrivée. Dans le cadre de cette procédure, qui prépare aussi aux évaluations ultérieures, quelques collègues titulaires sollicitent l'opinion de leurs pairs à propos du non-titulaire concerné ; il faut noter que c'est la seule évaluation qui n'exige pas de lettres de recommandation externes. Les collègues rédigent ensuite une lettre adressée au candidat pour

résumer leur appréciation commune ; ils rencontrent en outre le postulant et lui proposent de l'aider à se perfectionner au cours des quelques années à venir. Le tout n'étant pas sans rappeler des parents soucieux de préparer leur enfant à un concours décisif, arbitré en l'occurrence par l'ensemble des professeurs titulaires auxquels se joint un petit nombre de tiers.

Ma lettre d'évaluation, dont un extrait est transcrit ci-après, exprime courtoisement les préoccupations des professeurs titulaires en matière de pertinence (et, parfois, leur désaccord à ce sujet). De plus, elle met en évidence les fondements du cadre d'évaluation de l'École. « Il apparaît nettement que votre travail présente [...] une réelle pertinence managériale », annonce le courrier, après avoir salué mes progrès et commenté favorablement le volume et la qualité de mes activités. « Toutefois, certains d'entre nous souhaitent que la démonstration de cette pertinence soit développée, selon les modalités qui auront votre préférence. » Plus loin, « simplement par souci de clarté », un passage précise que plusieurs enseignants « estiment, quant à eux, avoir déjà constaté ces liens avec la pratique managériale, tandis que d'autres sont tout à fait convaincus que vous irez plus loin pour prouver la pertinence managériale de vos recherches ». J'avoue m'être senti un peu nerveux à la lecture de cette phrase. Que disait vraiment la lettre ? Mes travaux respectaient-ils ou non les exigences de pertinence managériale ? Et comment étais-je censé la démontrer ?

Les professeurs non titulaires savent que les procédures de promotion et de titularisation prévoient deux cercles de lecteurs successifs qu'ils sont autorisés à choisir parmi trois publics distincts : chercheurs, enseignants et professionnels. Certains candidats destinent peut-être leurs textes principalement aux enseignants, et plus accessoirement aux professionnels, d'où leur choix d'être évalués par ces deux publics ; en revanche, d'autres préféreront s'adresser aux chercheurs et être évalués par eux puis, en second rang, par des professionnels. Cependant, la pertinence transcende ces catégories, semble-t-il. Même si les lecteurs sont des chercheurs et des enseignants, le critère de pertinence managériale reste applicable bien que ces deux catégories ne comptent aucun manager à proprement parler. De ce fait, bon nombre de jeunes professeurs se demandent ce que la pertinence recouvre réellement. D'après les titulaires, les travaux de recherches pertinents devraient « anticiper ou appréhender précisément

certains des défis les plus fondamentaux de notre époque », mais leur nature reste souvent indéfinissable¹³. Lorsque j'ai demandé à un collègue expérimenté ce que signifiait « pertinence », il a souri avant de répondre plus sérieusement : « Tu ne devrais même pas me poser la question. S'il fallait définir la pertinence, elle perdrait sa plasticité. S'abstenir de la définir, c'est ce qui rend la pertinence *pertinente* !¹⁴ »

La direction de l'École a fait de multiples tentatives de rédaction de ses attentes à l'égard de ses enseignants, mais la souplesse d'interprétation qu'elle laisse au critère de pertinence lui permet d'évaluer le travail des candidats plus ou moins à son gré¹⁵. Cette souplesse n'est pas exceptionnelle dans les milieux académiques. Dès 1950, des études ont montré que les critères sur la base desquels les non-titulaires étaient évalués leur étaient occultés dans de nombreuses instances universitaires américaines¹⁶. L'aptitude à discerner la pureté là où d'autres ne la voient pas est indispensable à la préservation de tout système de valeur¹⁷ ; dans le cadre de l'École, il s'agit de s'intéresser à des travaux qui, aux yeux de non-initiés, ne paraîtraient pas pertinents et ne seraient donc pas qualifiés de tels. La différenciation entre pureté (un travail pertinent) et impureté (un travail non pertinent) pourrait sembler simple à effectuer, mais elle implique de partager une certaine conception des travaux d'un candidat et dépend de l'aptitude de ce dernier à manifester la pertinence de ses activités.

LA DÉMONSTRATION DE LA PERTINENCE

La méthode la plus évidente pour démontrer la pertinence est de faire ses preuves sur le terrain. Les professeurs en pratique des sciences de gestion qui ont occupé des postes en entreprise avant de rejoindre l'École (souvent en exerçant des responsabilités) sont, par définition, pertinents. Ayant généralement été cadres de haut niveau dans de grandes sociétés, ils ont vécu de nombreuses réussites laissant présumer qu'ils peuvent appréhender et régler des problèmes de management déterminants. En revanche, la grande majorité des non-titulaires récemment arrivés à l'École, notamment ceux

qui ont peu d'expérience pratique et sont habitués à des interactions entre universitaires, ont *de facto* besoin de prouver leur pertinence.

En théorie, il existe plusieurs façons de faire cette démonstration mais, chez les enseignants non titulaires, la plus courante consiste à publier des articles dans la presse généraliste consacrée au management comme la *Harvard Business Review (HBR)*¹⁸. Je me souviens de mon enthousiasme la première fois que *HBR* a pris contact avec moi en vue d'une éventuelle contribution : en fait, quelques semaines après mon arrivée à l'École, j'ai reçu une proposition par courriel tout comme une dizaine d'autres destinataires. Je demandai naïvement à un collègue plus expérimenté ce que je devais faire ou, plus précisément, le type de travail que je pourrais faire publier. Il rectifia immédiatement la situation : « Je te souhaite bien du plaisir à essayer de les intéresser à ce que tu fais. Ce sont eux que décident ce qu'ils veulent et s'ils en veulent, pas toi ! » Il devint manifeste qu'il ne suffisait pas aux professeurs de l'École de choisir ce qu'ils voulaient publier dans *HBR*. La décision appartenait aux responsables de la publication, souvent des journalistes professionnels diplômés de troisième cycle mais n'ayant pas de fonctions universitaires. Les professeurs sont donc contraints de manœuvrer pour que leurs textes soient acceptés par ce support « maison »¹⁹. D'une certaine façon, les appels à soumissions transmis systématiquement aux enseignants induisent en erreur : j'en avais reçu un, mais c'était moi le demandeur et j'allais le rester. La relation s'inverse si le texte est jugé suffisamment pertinent, mais même dans ce cas, la situation n'est que temporaire, comme le faisait remarquer un collègue chevronné : « J'ai eu de la chance une fois, mais je ne peux pas présager de l'avenir. »

Rien n'est plus blessant que d'être considéré comme non pertinent dans son travail, même si cela se produit assez souvent. Apparemment, il n'est pas rare qu'une proposition d'article de non-titulaire adressée à *HBR* ne porte pas ses fruits. Il arrive parfois qu'un professeur soit sollicité en particulier ; il s'ensuit une conversation téléphonique, des questions, puis la décision arrive, habituellement sous quelques jours. Si elle est négative, le non-dit est criant : le travail n'est ni assez intéressant ni assez pertinent pour le lectorat de *HBR*. Les responsables de la revue ont souvent raison : leur refus tient fréquemment à l'incapacité du soumissionnaire à expliquer

CHAPITRE DEUX

clairement en quoi ses conclusions devraient intéresser des non-spécialistes de son domaine, sans parler de patrons ou de managers.

Par ailleurs, les responsables de la publication ont l'habitude de pousser les auteurs à énoncer au préalable les implications de leurs résultats, mais le cursus doctoral de la plupart des nouveaux enseignants de l'École les prépare mal à cette pratique²⁰. Cependant, la modulation des résultats fait partie de tout compte rendu de recherche, quel que soit le lectorat académique, même si cette façon de faire édulcore l'impact des conclusions. En outre, les responsables de *HBR* effectuent leur appréciation sans appliquer la procédure d'évaluation par des pairs, caractéristique des revues universitaires et censée garantir la qualité des contributions. Ce sont donc des définitions de la qualité différentes qui s'exercent dans chacune des procédures éditoriales, très dissemblables voire contradictoires. Comme *les deux types* de production scientifique sont attendus des professeurs de l'École, la définition de la pureté académique nécessite une réinterprétation.

Pour un professeur, la publication dans une revue généraliste destinée aux managers n'est pas la seule manière de prouver la pertinence de ses travaux. Il peut aussi rédiger des supports de cours (cas d'enseignement, notes pédagogiques et notes de module) dont ses collègues et les élèves reconnaissent la pertinence²¹. Cette qualité peut également être établie par la résolution de problèmes concrets d'entreprises, comme une innovation dans l'organisation d'opérations ou la conception d'un instrument financier. En outre, plus les services d'un professeur sont sollicités par des entreprises, plus sa pertinence s'affirme : être engagé comme consultant auprès d'organisations importantes, siéger au conseil d'administration d'entreprises ou d'institutions à but non lucratif éminentes, et assurer des cours de formation continue, toutes ces activités suggèrent une forte demande à l'égard de *cet* enseignant et, par conséquent, une forte pertinence²².

C'est probablement lors du colloque annuel de l'École sur la recherche (Faculty Research Symposium) que l'épreuve interne de pertinence s'exerce de la façon la plus flagrante. Inauguré en 2003, cet évènement réunit principalement des professeurs venus écouter des orateurs de marque qui appartiennent au corps professoral de l'École. Comme ils sont à des tournants décisifs de leur carrière et qu'ils travaillent souvent sur de nouveaux sujets, les enseignants non titularisés sont les candidats idéals pour

y faire aussi des communications. Un petit groupe de professeurs titulaires sélectionne les intervenants sur les recommandations de chacune des unités de l'École²³. En moyenne, près de la moitié des auteurs de présentation sont des non-titulaires²⁴. Ils doivent sensibiliser les enseignants des autres unités s'ils veulent réussir leur test de pertinence au-delà du cercle de leurs pairs qui, eux, connaissent déjà bien les thèmes de recherche abordés. Leurs collègues se joignent à l'assistance pour manifester leur soutien et, à l'occasion, poser une question judicieuse. Les enjeux de ces présentations sont considérables. « Souhaite-moi bonne chance », me demanda un jeune intervenant avant de se rendre au symposium. Naturellement, je veillai à être présent pour sa communication.

CHERCHEURS ET VULGARISATEURS

Pour toucher un large public, il faut aussi s'aventurer au-delà du périmètre de l'École, et pas seulement en publiant des articles destinés à des patrons ou à des managers. Un jour, l'équipe d'une radio nationale vint m'interviewer dans mon bureau ; malgré le plaisir de les voir s'intéresser à moi, je ne me sentais pas tout à fait prêt, car je n'avais jamais participé à un entretien enregistré auparavant. L'animateur de l'émission, un ingénieur du son et une représentante de l'équipe des relations publiques de l'École entrèrent dans mon bureau. Ne connaissant pas les usages, je demandai à cette dernière si elle souhaitait rester. Je fus surpris de l'entendre dire que c'était prévu ainsi ; j'acquiesçai et approchai donc un autre siège.

Au milieu de l'entretien, le présentateur m'interrogea sur un sujet tangentiel. Après avoir hésité, je répondis que la question dépassait mon champ d'expertise. En prononçant cette phrase, je perçus instantanément que j'avais déçu les attentes de mon interlocuteur, mais aussi celles de l'École – ce qui me troubla davantage. Les propos de nombre de mes collègues étaient rapportés sans arrêt dans divers médias, mais ma formation doctorale ne m'avait fourni aucune directive sur les interactions dans ce contexte²⁵. On attendait apparemment de moi une certaine aisance mais, en ne fournissant pas de réponse, j'avais raté une occasion d'être cité.

La séquence enregistrée fut diffusée un peu plus tard, suscitant une petite effervescence. Des étudiants, des collègues et des amis l'entendirent,

CHAPITRE DEUX

ou en entendirent parler, et il y eut même quelques anciens élèves qui me contactèrent. Mais si certains cercles portèrent un réel intérêt à cette couverture médiatique, d'autres, en particulier les universitaires d'autres institutions, y prêtèrent nettement moins d'attention. Bon nombre de collègues me félicitèrent de mon intervention mais, malgré une mention de ce passage à la radio dans mon *curriculum vitae*, aucun collègue extérieur n'y fit jamais allusion.

Chercher une reconnaissance plus large n'a rien d'inhabituel pour une grande partie des professeurs non titulaires, mais la démarche peut reposer sur une ambivalence. La quête de notoriété publique va à l'encontre de principes académiques très ancrés. F. G. Bailey explique que, dans le milieu universitaire américain, celui qui tente de « vulgariser » ses recherches apparaît « tellement désireux de réussir qu'il contourne le laborieux parcours de la lente reconnaissance qui attend la plupart des chercheurs, dans le meilleur des cas²⁶ ». Au sein des associations professionnelles de chercheurs, les rappels constants du besoin de prendre des positions publiques ne font que mettre en évidence la pression des forces structurelles qui convergent pour mieux décourager ces interventions²⁷. Bailey précise que « le mépris à l'égard du “vulgarisateur” tient à plusieurs raisons. Premièrement, celui-ci utilise les découvertes d'autrui pour se faire de l'argent ou une réputation : on occulte souvent le fait que la commercialisation exige des talents particuliers (donc le fait que le vulgarisateur ajoute quelque chose). Deuxièmement, au cours de l'opération de vulgarisation, le contenu va sans doute être édulcoré et déformé : on néglige le fait que cette dilution est la nécessaire contrepartie de la diffusion du savoir. Troisièmement, en toile de fond, se dresse le mythe de la supériorité du monde académique : la connaissance accessible à de rares privilégiés – pour quelque motif que ce soit – est forcément supérieure à la connaissance accessible à tous²⁸ ». Dans la tradition universitaire américaine, l'admiration du grand public peut donc avoir des connotations négatives.

À l'École cependant, si les médias considèrent un chercheur comme un expert, ou comme la personne de référence sur un sujet donné, ce statut apparaît comme une preuve de pertinence. Tandis que les articles, les contributions à des ouvrages collectifs ou les livres académiques sont les supports classiques de communication avec des pairs travaillant dans

d'autres institutions universitaires, les causeries, séminaires, présentations en classe et citations ou apparitions dans les médias constituent des moyens de s'adresser simultanément à la communauté de l'École et au monde au sens large²⁹. C'est ainsi que les professeurs non titulaires apprennent progressivement à naviguer entre les écueils d'une culture essentiellement orale, très distincte de la culture de l'érudition qui valorise l'écrit. Apprendre à communiquer avec le public *via* les médias constitue une étape importante vers l'obtention de la pertinence.

Les citations dans les médias ont une autre utilité : elles facilitent les échanges entre unités (ou domaines) de l'École. En effet, les extraits diffusés peuvent servir à entamer une conversation, entre des enseignants de marketing et de finance par exemple. « Bravo ! Je viens de lire un article de toi dans le *New York Times* qui était très intéressant. » Voilà une entrée en matière courante à laquelle on pourrait répondre : « Merci ! Tout est à peu près exact à part qu'ils n'ont présenté qu'une partie de la manipulation expérimentale. » Ce genre de dialogue, qui marque à la fois la reconnaissance et la réserve, est caractéristique des échanges entre professeurs non titulaires. Le processus de transfert – à l'intérieur et vers l'extérieur de l'École – oblige souvent les membres d'un sous-domaine à simplifier leurs résultats et à les ramener au message essentiel. Les journalistes réalisent mal l'ingéniosité de la méthodologie utilisée, l'ampleur des théories explorées et la spécificité des défis scientifiques surmontés pour atteindre l'objectif. Toutefois, malgré ces imperfections, un dialogue parvient à s'établir, semant les graines d'une pertinence en puissance.

LA DOUBLE AFFILIATION ENTRE CASTE ET SOUS-CASTE

L'intérêt particulier que l'École porte à la pertinence implique l'utilisation de critères d'évaluation tout à fait différents de ceux des départements disciplinaires ou de la plupart des autres écoles de commerce. Il est demandé aux professeurs de produire quelque chose (la pertinence) dont la justification ne va sans doute pas être reconnue pleinement par bon nombre de leurs homologues d'autres universités. La sociologue Diana Crane a utilisé les concepts de caste et de sous-caste pour décrire les tensions que suscite la double affiliation des universitaires avec, d'une part, les insti-

tutions de formation où ils exercent (castes) et, d'autre part, les « collègues invisibles » des pairs de leur discipline (sous-caste)³⁰. En règle générale, les sous-castes règnent sur la vie académique, mais à l'École, la priorité de la caste (l'École) sur les sous-castes (les disciplines universitaires) fait partie du projet d'ordonnancement propre à l'institution³¹. Depuis le début, l'École a conçu son entreprise éducative en s'efforçant de la distinguer d'une démarche strictement liée à des disciplines, cette dernière étant notamment illustrée par les formations disciplinaires de l'université³². À titre d'exemples, les cursus disciplinaires comprennent les études doctorales en histoire et en économie tandis que les cursus non disciplinaires incluent celles en stratégie et en comptabilité.

Pour les lecteurs peu coutumiers des procédures d'évaluation académiques classiques aux États-Unis et afin de comparer les pratiques de l'École avec d'autres, prenons l'exemple d'une grande université orientée vers la recherche. Dans ce type d'institution, la plupart des départements tiennent à jour une liste des revues et journaux que les enseignants de chaque sous-domaine estiment particulièrement ; un classement de ces supports est établi en fonction de leur niveau de prestige (médias de classe A, de classe B, etc.). La liste obtenue devient alors une présomption, imparfaite mais relativement consensuelle, de qualité académique³³. Cette définition de la qualité ne s'applique pas uniquement dans les institutions américaines, elle s'étend progressivement à d'autres pays³⁴. Ce qui a été appelé l'américanisation de la recherche se manifeste dans de nombreux cadres académiques en Europe et en Asie, la référence aux publications éminentes et l'impact des citations (le nombre de fois qu'une publication est citée dans d'autres publications) y étant devenus des critères normaux de présomption de qualité³⁵.

Au cours de la carrière d'un professeur en attente de titularisation dans une université de recherche, la promotion dans la catégorie supérieure (en tant que professeur associé titulaire ou professeur des universités titulaire) est subordonnée à une combinaison relativement claire de productivité et de qualité de ses travaux scientifiques. La charge d'enseignement d'un professeur et les missions assurées auprès de l'université ou de professionnels peuvent aussi être prises en considération dans les décisions de promotion, bien que de nombreuses grandes universités de recherche accordent moins

d'importance à ces critères. En conséquence, tout professeur non titulaire, en poste dans une université de recherche type, est en mesure de décrire très précisément ce qui est attendu de lui s'il veut accéder au niveau professionnel supérieur : publier un certain nombre de textes ou une combinaison de travaux dans des supports de catégories variées ; dans un tel environnement, la prévisibilité est élevée et on estime généralement que ces publications reflètent la qualité du travail du chercheur.

Cependant, pour publier dans les revues adéquates, les universitaires doivent aussi convaincre les responsables de publication et les arbitres scientifiques. Dans une revue ou un journal scientifique, le responsable de publication est généralement le plus éminent et souvent le plus érudit dans une sous-caste académique donnée ; il s'agit de professeurs à plein temps qui assurent bénévolement la régulation d'une communauté scientifique. Dans toute sous-caste, ce sont les responsables de publication, et les arbitres scientifiques en qui ils ont confiance, qui font ou bloquent les carrières des chercheurs. Au sein du collège invisible, Crane les appelle les « super-producteurs » car ils accèdent à leur poste après avoir publié leurs propres travaux dans le média qu'ils supervisent désormais³⁶. En conséquence, les candidats aux échelons universitaires supérieurs dépendent traditionnellement des responsables de publication pour leur avancement et, en fin de compte, pour leur emploi. Avec une certaine dose d'irrévérence, David Riesman affirmait il y a une cinquantaine d'années : « Les chercheurs qui intègrent une discipline en étant motivés par ce qu'elle peut faire pour eux en termes de carrière (plus que par ce qu'ils peuvent faire pour elle) finissent souvent par siéger dans des blocs d'intellectuels, tels des gardiens exigeant un droit d'accès à leur discipline³⁷. »

Voyons ce qu'il en est une fois dans l'école ou l'université. Dans une université de recherche, n'importe quel membre ambitieux du conseil d'administration s'efforce de constituer ce qu'on appelle une caste. Les institutions prestigieuses tentent donc de réunir des groupes exceptionnels de chercheurs respectés, susceptibles d'attirer étudiants brillants et riches donateurs. Une université performante engendre ce qu'Arthur Stinchcombe appelle un « monopole », du fait que la combinaison de ressources créée ne peut être reproduite que difficilement par une autre université³⁸. Cette combinaison doit, quant à elle, attirer toujours plus de ressources ; par

CHAPITRE DEUX

exemple, l'exigence de pertinence de l'École vise notamment à produire une combinaison de ressources unique et non reproductible. Lorsqu'une caste est établie de façon suffisamment solide, elle peut décerner des diplômes propres à la caste (tel un diplôme de HBS) qui mobiliseront davantage de ressources (donations et droits d'inscription) procurées par ses différentes parties prenantes.

Cependant, aucune école ou université ne peut négliger totalement les disciplines universitaires, donc les sous-castes. Lors des décisions de titularisation, les enjeux sont importants car toute erreur est difficile à rectifier. Les écoles et universités doivent statuer sur un candidat en s'appuyant en grande partie sur l'avis de collègues extérieurs pour jauger les postulants à la fois internes et externes. HBS ne fait pas exception ; les auteurs de lettres de recommandation qui travaillent dans un autre établissement (certains dans un département disciplinaire) sont invités à envoyer leurs commentaires sur l'éventuelle promotion ou titularisation de professeurs. De plus, la plupart des écoles et universités dépendent des pôles disciplinaires pour former leur futur personnel enseignant. Ainsi, en 2009, près de 45 % des professeurs titulaires ou en pré-titularisation à l'École avaient été formés dans des départements disciplinaires³⁹.

À HBS, on considère que l'évaluation du candidat par les titulaires a plus de poids que les appréciations venues de l'extérieur, et cette pondération est supérieure à celle qui est appliquée dans d'autres institutions. Concrètement, cela ne signifie pas que l'avis des pairs extérieurs est moins sollicité, et le nombre de demandes de lettres de recommandation est généralement supérieur ou équivalent à ce que font la plupart des autres institutions. Dans les années 1970, l'existence de ces dynamiques incita un professeur de longue date, Fritz Roethlisberger, à distinguer les « locaux » et les « cosmopolites » au sein de l'École, autrement dit les enseignants ayant une orientation locale (caste) et ceux ayant une orientation nationale (sous-caste)⁴⁰. Les « locaux » et les « cosmopolites » coexistant à l'École, il a fallu leur apporter la même attention et cet équilibre est maintenu encore aujourd'hui. Par exemple, la politique actuelle qui interdit au personnel enseignant de recevoir des bourses extérieures isole relativement le corps professoral des pressions de tiers ; ce principe est adopté car il « permet aux professeurs de suivre des pistes de recherche tirant parti de leurs capacités

optimales pour créer un savoir nouveau et faire progresser les pratiques de gestion », étant donné que l'École finance généreusement la plupart de leurs recherches⁴¹. Or cette politique limite parallèlement les possibilités qu'ont les universitaires des autres établissements de mesurer formellement la « valeur » d'un chercheur, puisque les comités de financement sont principalement constitués de pairs⁴².

Il n'est donc pas surprenant que les relations entre les pôles disciplinaires de l'université et l'École soient parfois tendues⁴³. Selon le doyen de l'École, celle-ci a parfois des airs de « Mongolie extérieure » aux yeux du « cœur » de l'université qu'est la faculté des Arts et des Sciences⁴⁴. Cette attitude n'est pas propre à Harvard ; dans de nombreuses autres universités, les écoles professionnelles connaissent des tiraillements similaires. Par exemple, les professeurs des pôles disciplinaires fondamentaux confèrent souvent un statut de seconde zone aux écoles de commerce ou aux établissements de formation des enseignants⁴⁵. Sur ce point, l'immense table de bois qui aurait réuni régulièrement l'ensemble de la faculté des Arts et des Sciences de Harvard et qui, aujourd'hui, est installée dans le réfectoire principal des professeurs de l'École, a une signification quasi symbolique⁴⁶.

Les tensions diffuses entre l'École et les sous-domaines académiques ne sont pas nouvelles ; l'étude de Roethlisberger, publiée en 1977, dégageait déjà ce thème récurrent⁴⁷. Il y indiquait que « l'entretien de ce vaste jardin [l'École] » impliquait « certaines polarités implicites », avant d'expliquer qu'« aucun professeur ne pouvait faire pousser son “machin” en faisant abstraction des autres cultures du jardin. Il devait associer son maïs aux haricots de ses collègues et montrer comment, en les combinant, ils produisaient ensemble l'alimentation requise pour une personne qui n'était pas économiste (macro ou micro), pas sociologue (d'approche concrète, générale ou abstraite), pas psychologue (clinicien, social ou pur), pas anthropologue (physique, culturel ou social), autrement dit qui n'avait aucune spécialité ». L'École attendait des spécialistes qu'ils servent sa démarche, et du reste, elle souhaitait des enseignants masculins⁴⁸ ; depuis lors, la proportion des hommes et des femmes au sein du corps professoral a évolué, mais l'attente vis-à-vis des spécialistes perdure.

Les tensions qui découlent de ces polarités sont aujourd'hui encore parfois visibles. Elles se traduisent par exemple sur les cartes de visite

CHAPITRE DEUX

des enseignants. Une fois engagés, tous les professeurs – qu'ils soient économistes, psychologues ou politologues – sont censés devenir des généralistes en administration des entreprises ; en effet, tout comme les écoles de droit et de médecine comptent des professeurs de droit et de médecine, l'École a besoin de professeurs en administration des entreprises. À mon arrivée, je découvris que mon assistante avait déjà fait livrer des cartes de visite et du papier à l'en-tête de l'École. Sur mes cartes, figurait « *Assistant Professor of Business Administration* » (professeur assistant en administration des entreprises), ce qui ne m'a pas étonné puisque c'était l'intitulé de mon poste. À l'occasion d'un changement de bureau moins de deux ans plus tard, il fallut faire réimprimer des cartes et on m'en demanda le libellé ; il ne m'était jamais venu à l'esprit que j'avais une quelconque latitude à cet égard. En approfondissant le sujet, je découvris que l'École comptait de nombreux « *assistant professors* », « *associate professors* » et « *professors* » mais que rares étaient ceux qui précisaient « *of business administration* » sur leurs cartes. En fait, en 2009, seuls 29 % de ceux qui en avaient eu la possibilité avaient ajouté cette mention⁴⁹. Quant à moi, j'optai également pour l'omission.

Bien que ces éléments puissent paraître triviaux, ils éclairent les définitions concurrentes de la pureté académique qui s'exercent au sein de l'École, ainsi que les astuces qu'emploient certains enseignants pour s'en jouer. Comme je l'ai appris plus tard, la question des intitulés de poste n'était pas récente ; en 1942, lorsque Wallace Donham avait démissionné de ses fonctions de doyen de HBS au bout de vingt-trois ans, tout en restant membre du corps enseignant, il adressa une requête au comité de surveillance de l'université afin de changer de titre, pour passer de « *George F. Baker Professor of Business Economics* » à « *George F. Baker Professor of Administration* ». Le remplacement d'« Économie des entreprises » par « Administration » exprimait son souhait d'harmoniser sa désignation avec l'objectif premier de l'École : enseigner l'administration des entreprises⁵⁰. De plus, le nouvel intitulé l'éloignait de son affiliation disciplinaire et sous-entendait qu'il avait adopté pleinement un cadre d'évaluation différent.

Les tiraillements entre l'École et les sous-castes universitaires sont particulièrement manifestes lors des évaluations des professeurs non titulaires. La nécessité de mener deux « jeux » de front, l'un interne pour

la pertinence, et l'autre externe pour la qualité des travaux de recherche, symbolise ces tensions bien que cette obligation soit souvent admise comme un passage obligé vers la titularisation au sein de l'École⁵¹. Peu d'institutions de recherche traditionnelles accordent, semble-t-il, autant de poids que l'École à son jeu interne. Et parmi elles, un nombre encore moins important pourraient espérer convaincre des tiers de l'importance de ce jeu et prétendre à une refonte de la pureté d'un domaine. La pureté académique est, dans son acception classique, le résultat des efforts cumulés de centaines d'universitaires œuvrant dans des dizaines d'institutions⁵². Harrison White nous rappelle que, lorsqu'on parle de sociologie, nul département n'a assez d'envergure pour produire des travaux à l'échelle d'un collège invisible⁵³. Or, par certains aspects, c'est précisément ce que l'École a tenté de faire en mettant en œuvre une forme de pureté qui est souvent jugée de l'extérieur comme une sorte d'hérésie.

La plupart des professeurs, quel que soit leur environnement académique, sont censés prendre part à plusieurs « jeux ». Généralement, les universités attendent une production d'enseignement et de recherche. Dans leur étude sur les milieux universitaires américains, Theodore Caplow et Reece McGee ont constaté que « le plus gros problème d'un professeur est l'incongruité entre son affectation professionnelle et le travail qui détermine sa réussite ou son échec au sein de sa discipline ». Les auteurs précisent que les professeurs sont « recrutés pour enseigner » (le jeu pour la caste) alors que leur succès est lié essentiellement à la poursuite de leurs « intérêts professionnels personnels » (le jeu pour la sous-caste)⁵⁴. Un enseignement performant se doit de transparaître en partie dans les bonnes évaluations attribuées par les étudiants, l'importance conférée à ces appréciations étant laissée à la discrétion de l'école ou de l'université. En revanche, l'accomplissement d'intérêts professionnels individuels est supposé conduire à des publications validées par des pairs, ce qui relève du champ de la discipline.

Plusieurs jeux sont également organisés dans le périmètre de l'École, mais ils présentent une différence fondamentale par rapport à ce qui se passe dans la plupart des autres *business schools* ou départements disciplinaires. Tout d'abord, aux yeux de nombreux non-titulaires, la démarche de l'École semble tenir une place plus importante que dans bien d'autres cadres ;

CHAPITRE DEUX

ensuite, les critères utilisés pour évaluer les performances au sein de l'École paraissent moins courants que ceux qui sont appliqués ailleurs. L'enseignement y est fortement valorisé, mais l'accent mis sur la pertinence complique la démarche. Du fait que la pertinence est intégrée en tant que variable subjective déterminante dans la procédure d'évaluation des professeurs, la nature du jeu interne évolue⁵⁵. Or, comme les carrières universitaires sont modelées en partie par les contextes organisationnels, la configuration du jeu interne est importante et les indications implicites qui sont données dans ce cadre influencent les décisions de chacun. Néanmoins, avec le temps, les enseignants apprennent à s'adapter aux exigences de l'organisation et au bruit qui les environne⁵⁶.

Tandis que les boîtes vertes contenant les dossiers de candidature roulent vers la salle du sous-sol avant d'être distribuées, les candidats en cours d'évaluation retournent à leurs activités quotidiennes. Celles-ci s'apparentent à celles de leurs collègues dans la plupart des autres cadres académiques : enseigner, collationner et analyser des données, rédiger des conclusions, noter des copies, etc. À l'École, la principale différence tient au fait que le travail des membres de corps professoral doit en fin de compte être jugé pertinent. Généralement, dans les universités, les comportements intra-institutionnels sont constitués essentiellement de rituels, tandis que l'action, l'enthousiasme et l'intimité – pour reprendre les termes de Harrison White – se développent à la périphérie des disciplines ; à l'École, en revanche, action, enthousiasme et intimité sont aussi attendus au sein de l'institution elle-même⁵⁷. Les murmures de ces attentes contribuent à définir la pureté académique, tout en guidant les modalités de réalisation des recherches relatives au monde des affaires, et finalement la manière dont les professeurs enseignent.

Chapitre 3

Prêcher en silence

Eh bien, dit-il, prenons une de nos unités administratives, commune, quartier ou paroisse [...]. Dans ce district, comme vous diriez, des voisins pensent que quelque chose est à faire ou à supprimer [...], un habitant propose la transformation correspondante; bien entendu, si tout le monde est d'accord, la discussion ne va pas plus loin sauf en ce qui concerne les détails. [...] Mais admettons que [...] certains habitants désapprouvent, [...] les arguments pour et contre se mettent à circuler.

William Morris, *Nouvelles de nulle part*

Debout dans ce qu'on appelle communément « *the pit* » (la fosse) au centre de la salle aménagée en amphithéâtre, face à quatre-vingt-dix étudiants en train de bavarder, je m'apprête à attaquer mon premier cours à l'École. L'horloge accrochée au fond de la salle va indiquer l'heure prévue (8 h 40), quand les bruits s'apaisent soudain. Je n'ai jamais entendu un silence s'installer d'une façon aussi rapide et coordonnée dans une assemblée de cette taille. La séance est sur le point de commencer.

Malgré mes préparations de l'été, je réalise à cet instant que je n'ai pas trop d'idées sur la marche à suivre. Je me fie donc au conseil rassurant d'un collègue expérimenté : « Si tu sens monter le trac, arrête de réfléchir et rappelle-toi que les étudiants sont dans le même état. Jette-toi à l'eau et démarre la séance. Tout se passera bien. » J'articule à peine un « Bienvenue à la Business School de Harvard ». Immédiatement, je me rends compte que ma voix ne porte pas assez quand la salle est pleine (ce n'est pas l'assistance clairsemée devant laquelle je me suis entraîné). « C'est moi qui vais avoir l'honneur d'être votre professeur cette année dans cette section. » Le niveau sonore est cette fois bien plus élevé. « La meilleure introduction à ce cours est le cas que vous avez préparé pour aujourd'hui, donc allons-y directement. » Si j'avais alors saisi toutes les exigences de l'exercice dans lequel je me lançais, j'aurais eu bien plus peur.

Vu globalement, l'enseignement à l'École est assez proche d'un spectacle pour lequel la majorité des déplacements et des pas sont répétés maintes fois avant la séance. Ce chapitre décrit en quoi cet exercice consiste, notamment dans les cours obligatoires de première année du cursus de MBA de HBS, celui que je connais le plus précisément pour y avoir enseigné pendant quatre ans¹. Le récit reflète l'uniformité perceptible dans l'ensemble des expériences des différentes sections d'étudiants. Il décrit également les routines communes qui accompagnent chaque phase du processus didactique : préparatifs des cours à donner, séances d'enseignement proprement dites, puis éléments du suivi (dont les interactions avec les étudiants en dehors des cours et l'actualisation des supports pédagogiques)². Par ailleurs, ce chapitre met en relief la priorité qui est donnée à l'apparente adaptabilité des cours, notamment en encourageant la « découverte » par les élèves ou en admettant que les discussions sur un cas puissent aboutir à plusieurs conclusions. À l'École, la pédagogie tend à rechercher l'équilibre entre routine et découverte, un équilibre que les nouveaux enseignants doivent trouver rapidement³.

Bien que certains étudiants de MBA participent à des ateliers préparatoires sur les méthodes quantitatives ou sur le perfectionnement en langue anglaise, et que tous assistent à une initiation à la méthode des cas, les normes appliquées en classe le premier jour restent à définir. Si les élèves se connaissent encore à peine, le nouvel enseignant est probablement celui qui se sent le plus perdu. Par chance, de nombreuses routines organisationnelles guident le professeur novice dans ce périple et contribuent à l'uniformité de l'enseignement au sein de l'École. La socialisation réussie des membres du corps professoral dépend considérablement de la chorégraphie de la séance d'enseignement, dont l'organisation fait l'objet d'une attention particulière.

LES COULISSES COMMUNES

Environ soixante-dix membres du personnel, enseignant ou non, sont assis en silence dans une vaste salle éclairée par des lustres et de hautes fenêtres ; ce jour-là, les lumières tamisées et les voilages blancs qui masquent l'extérieur donnent au rassemblement un caractère privé. Le professeur

responsable du cursus obligatoire des première année de MBA accueille l'assistance en ce début d'année universitaire : c'est la réunion de lancement pour les enseignants de première année⁴. Tous mes « compagnons » sont là, tous ceux qui contribueront à façonner l'expérience des étudiants, tous ceux qui me laisseront la salle et à qui je la transmettrai, puisque les élèves ont toujours cours au même endroit pendant la première année.

La vue de mes collègues enseignants inspire la modestie. Leur présence au grand complet rend chacun de nous insignifiant, tandis que la stabilité de l'institution semble assurée. Les nouveautés dans le programme, les procédures à suivre en cas de problème et les valeurs communautaires sont toutes abordées dans un souci de cohérence au sein de l'organisation⁵. Par certains aspects, cette assemblée s'assimile à une réunion de démarrage matinale dans n'importe quelle grande structure de travail routinisé, la différence majeure étant qu'elle se produit une fois par an et non une fois par jour. La suite de la réunion est déléguée aux responsables des différentes matières, qui supervisent respectivement chacune d'elles tout en l'enseignant dans l'une des sections.

Les responsables sont des professeurs expérimentés, titularisés pour la plupart, et chargés de veiller à ce que tous les enseignants qui dispensent le même cours adoptent la même pédagogie. Sous leur gouverne, six ou sept enseignants se retrouvent autour d'une table plusieurs fois par semaine pour discuter des prochains cas à traiter. En cours, chaque séance s'attache à un cas en particulier. En règle générale, les cas décrivent un aspect décisionnel auquel un protagoniste est confronté. Ils sont très souvent coécrits par des enseignants de l'École, comportent une quinzaine de pages et visent à cerner des problématiques professionnelles « universelles »⁶. Habituellement, les étudiants doivent déterminer des plans d'action spécifiques et argumenter sur les atouts et les faiblesses de leurs choix ; il faut noter que même si de nouveaux cas sont produits en permanence, les anciens servent encore fréquemment. À chaque réunion pédagogique, l'un des enseignants est généralement désigné pour « faire répéter » un cas à venir, tout en présentant le plan pédagogique qu'il préfère. Rares sont les écoles de commerce qui comptent des cohortes d'élèves suffisamment nombreuses pour justifier l'existence de tels groupes pédagogiques ; même si ces établissements valorisent l'enseignement, la préparation est individuelle ou, tout au plus,

effectuée sous la houlette d'un collègue chevronné. À l'École, en revanche, les nouveaux enseignants intègrent un dispositif collectif bien huilé.

Les plans pédagogiques antérieurs – certains remontant à une dizaine d'années – sont distribués. Un plan pédagogique solide est un plan qui implique les étudiants, aborde toutes les facettes importantes du cas et apporte une contrepartie théorique, tout en étant facile à mémoriser. Bien que chaque professeur soit libre d'enseigner comme il le souhaite, il doit normalement essayer d'adhérer (au moins une fois) au plan⁷. Cette référence à un plan existant fait penser à la reprise d'un ancien spectacle : « Montrer la plage vidéo entre 1'00'' et 4'06'' », préconisait l'un de ces documents. « Lorsqu'on entend le surnom donné au protagoniste, mettre le film sur pause et interroger les étudiants : "Mérite-t-il vraiment d'être baptisé ainsi ?" » Les plans détaillent, à la minute près, la série de questions et de sondages qui fonctionnent le mieux dans une situation donnée. « Abaisser le tableau central pour discuter du schéma d'action », conseillait un autre plan. « Cacher les calculs sur la droite avec le tableau supérieur » ; ces indications tiennent compte de l'équipement de la salle qui se compose de trois jeux de trois tableaux noirs coulissant l'un au-dessus de l'autre auxquels s'ajoutent souvent deux tableaux latéraux. Le conseil donné est censé garantir à l'enseignant de terminer la séance avec certains tableaux visibles et d'autres dissimulés⁸. Lors des réunions pédagogiques, le groupe révisé parfois les plans pour les adapter à la chronologie du cas et aux dynamiques qui s'exercent dans la classe : « À ce stade du semestre, les étudiants s'inquiètent pour leur stage d'été, car certains de leurs camarades de section ont déjà trouvé un job », me rappela par exemple un collègue titulaire. Le plan fut donc légèrement modifié compte tenu de l'état d'esprit probable des élèves.

Mon inexpérience se manifesta pendant l'un de mes premiers cours. Un collègue titulaire était présent. À l'occasion du cas étudié, j'avais utilisé son plan pour apprendre mon rôle. Il faut noter que les visites de ce genre sont fréquentes à l'École, et qu'elles font partie du soutien que les collègues expérimentés apportent aux jeunes professeurs. À un moment de transition crucial du cours, je fis la synthèse de la discussion précédente avant d'annoncer que nous allions regarder une vidéo montrant le protagoniste du cas. J'appuyai fièrement sur le bouton de ma console

interactive, c'est-à-dire un écran informatique permettant de contrôler lumières, écrans, volume et système de vote de la classe (pratique pour décompter les pour et les contre). C'est alors que je remarquai que l'écran n'était pas descendu et que les lumières étaient encore allumées. Je corrigeai rapidement la situation par deux frappes rapides sur la console, évitant soigneusement le regard de mon collègue. Lors du débriefing, il me fit élégamment remarquer qu'il me restait un ou deux petits points de logistique à maîtriser.

En suivant le plan pédagogique, on peut éviter ce type de faux pas. Il est également intéressant d'écouter les autres professeurs raconter leurs expériences sur un cas. En outre, il est devenu courant de projeter des enregistrements de séances d'années antérieures, ce qui donne aux nouveaux enseignants une idée plus claire de ce qui les attend. En effet, il est toujours possible de demander que le cours soit enregistré à l'aide des petites caméras fixes de la salle. La mémoire institutionnelle est ainsi facilement accessible. Peu d'enseignants signent les plans qu'ils distribuent au groupe pédagogique ; ils renforcent ainsi le principe selon lequel les « recettes » pédagogiques appartiennent à l'École, et non à tel ou tel individu⁹. Malgré l'absence d'attribution précise, j'ai appris à identifier les auteurs probables des documents grâce à leur présentation. Comme le style de pédagogie de certains me convient mieux, j'ai inscrit sur chaque plan le nom de l'auteur présumé. Quant aux miens, ils sont généralement écrits à la main et succincts, et j'y indique parfois d'embarrassants rappels des points à maîtriser : une tête souriante dessinée en haut de la page, pour ne pas oublier que j'ai tendance à avoir l'air trop solennel en entrant dans la salle ; ou bien le symbole d'un haut-parleur mais ça, c'était avant que je ne découvre que je pouvais accrocher un micro à ma cravate.

Les plans pédagogiques mentionnent aussi les pièges susceptibles de survenir pendant une séance, ainsi que les façons de les éviter. Par exemple, il était noté dans un plan que, d'après un étudiant de formation juridique, une partie des documents sur un cas lié à un procès était inexacte en termes de procédure ; afin de devancer des questions susceptibles de faire avorter la discussion, le plan suggérait de repérer si des élèves avaient un profil juridique et, éventuellement, d'annoncer dès le départ que certains supports risquaient de ne pas être totalement conformes à la procédure légale aux

États-Unis. Suivaient les commentaires d'utilisateurs précédents du plan, couvrant à peu près tous les autres dérapages potentiels et les manières de les gérer. La lecture de ces indications et remarques ressemble au passage en revue des procédures de pilotage d'un avion en cas de fortes turbulences.

Malgré cette préparation bien réglée, les moments où un étudiant «improvisé» en faisant une «découverte» restent un objectif très recherché. Pour désigner les principales séquences d'un plan pédagogique qui permettent d'atteindre cet objectif, on peut utiliser le mot «pâturage», avec sa connotation religieuse teintée de réflexion contemplative. Telle serait donc la description de l'une des séquences : « Cette pâture a pour but de faire prendre conscience aux étudiants de la complexité du traitement des acquisitions transnationales. » Parmi les «pâturages» courantes, on trouve l'analyse des performances d'une entreprise et l'élaboration du plan d'action que devraient utiliser les dirigeants de la société concernée. Il est généralement conseillé au novice de parler le moins possible s'il veut encourager la découverte dans une pâture. Selon la règle empirique, il vaut mieux inciter au moins quatre ou cinq étudiants à s'exprimer avant de prendre part à la discussion. Néanmoins, un enseignant se doit d'intervenir fréquemment dans le débat pour reprendre les idées importantes lors des moments charnières et à la fin du cours ; il faut que l'apprentissage et la découverte des élèves soient intériorisés, mais il est difficile de s'entraîner dans ce but. Il ne fait aucun doute que produire ce genre de résultat nécessite du savoir-faire, mais aussi un peu de chance. Même les agents d'entretien qui effacent les tableaux à chaque rotation (entre deux séances de cours consécutives) souhaitent bonne chance à l'enseignant qui entre dans la salle !

LES LOGES INDIVIDUELLES

Outre les réunions avec leurs collègues et le partage des plans pédagogiques, les professeurs assurent aussi un travail de préparation individuel. Bien que chorégraphiées et exécutées en privé, ces routines propres à HBS restent marquées par une uniformité flagrante. Que ce soit à la maison ou à l'École, les professeurs gardent toujours du temps pour examiner un cas et mettre au point le plan pédagogique d'une séance. Certains recommandent de le faire la veille au soir pour que la nuit porte conseil sous la forme d'intuitions et

de solutions aux questions en suspens. D'autres estiment qu'il vaut mieux réviser juste avant d'entrer dans la salle afin de tout conserver à l'esprit. Quels que soient le moment choisi et la méthode employée, il faut préparer chaque séance, tous les enseignants en conviennent; seuls ceux qui ont traité plusieurs fois le même cas peuvent parfois omettre cette étape. Parmi les interdits à l'École, ne pas venir faire cours se situe certainement en haut de la liste, mais ne pas faire ses « préps » pour une séance figure sans doute tout juste après.

Se donner le « *look* de l'emploi » est une autre facette de la préparation individuelle. Les universitaires se préoccupent rarement de leur tenue, mais la plupart des professeurs titulaires de l'École ont une idée bien définie de ce qu'il faut porter en classe¹⁰. À l'instar des clients d'un hôtel de luxe ou des administrateurs coloniaux, ils sont bien habillés et soucieux de leur apparence¹¹. Les nouveaux professeurs sont nombreux à recevoir, quelques semaines après leur arrivée à l'École, un appel d'un « *executive clothier* », autrement dit un spécialiste de l'habillement des cadres¹². En recevant son appel, je pensai qu'il s'agissait d'un tailleur : « Vous n'allez pas tarder à commencer vos cours et il faut que vous soyez habillé comme il convient. Je travaille avec de nombreux professeurs de HBS et je peux vous aider à franchir le pas. » Il poursuivit ses explications ainsi : « Vous allez avoir besoin d'un certain nombre de costumes. Peut-être devrez-vous aussi assister à des manifestations officielles qui nécessiteront des tenues différentes de celles que vous porterez tous les jours. » (J'allais bientôt découvrir qu'il parlait des réceptions entre professeurs.) Il proposa de m'aider à trouver un petit nombre de coordonnés de couleur et de matières qui me « faciliteraient » la vie.

Et son aide n'était pas superflue. Avec près de trente séances de cours à l'horizon, à raison de deux ou trois par semaine réparties sur un semestre, il fallait une garde-robe conséquente. « Va chez Brooks Brothers pour les chemises et les costumes, me dit un collègue à l'esprit pragmatique¹³. Tu ne peux pas te tromper. » C'était un bon conseil, mais j'aurais aimé quelques précisions. Le choix des couleurs, notamment, passe par des considérations pratiques : un uni noir ne résiste pas aux traces de craie et les couleurs plus claires manquent du formalisme escompté dans une salle de cours, d'où le choix fréquent de costumes en tissu sombre avec

CHAPITRE TROIS

un motif discret. Après quelques essais-erreurs, les professeurs finissent souvent par porter des vêtements similaires qui produisent une certaine uniformité visuelle en classe, la tenue masculine caractéristique étant une chemise claire, une veste grise ou bleue, et une cravate d'un ton vif.

L'un des autres volets de la préparation individuelle consiste à étudier les plans de salle pour choisir les élèves à solliciter pendant la prochaine discussion. Les étudiants qui veulent s'exprimer lèvent la main et, généralement, ils sont en nombre plus que suffisant à vouloir s'exprimer ; toutefois, comme la participation est notée (et compte souvent pour moitié dans la note globale), il est important de donner à chacun autant d'occasions d'intervenir. En conséquence, si l'un d'eux n'a pas parlé pendant plusieurs cours, il devient « prioritaire ». Outre les immenses plans de classe en couleur qui ornent les murs de presque tous les bureaux de professeur, des versions réduites sont imprimées avant chaque séance pour rappeler à l'enseignant les étudiants à choisir. Ces tirages sont générés automatiquement après chaque cours dès qu'un enseignant ou son assistante a entré les noms de ceux qui viennent de participer, ainsi que quelques commentaires sur leurs interventions¹⁴ : des ronds colorés classent les étudiants en vue de la séance suivante (vert pour la liste prioritaire, orange pour les priorités de deuxième rang, et rouge pour ceux qui ont déjà participé plusieurs fois), ce à quoi s'ajoutent éventuellement les annotations particulières de l'enseignant, comme des *smileys* pour repérer les élèves dont l'expérience est en rapport avec le cas traité. Dans un premier temps, mon organisation personnelle en matière de participation a abouti à des résultats très différents de ce que j'avais espéré : de nombreux étudiants que je voulais entendre n'ont pas parlé ; d'autres, qui s'étaient déjà exprimés, se sont montrés de nouveau très actifs. Cette invariabilité s'est traduite par une épidémie de ronds verts sur le graphique destiné au cours suivant. Garder ce mal sous contrôle est une tâche fatigante et décourageante pour un enseignant peu expérimenté.

Les exercices de mémorisation facilitent la routine d'interrogation des étudiants. Le plus souvent, les enseignants retiennent le nom et le visage des élèves avant le début du semestre grâce aux fiches, en ligne ou imprimées, sur lesquelles figurent, pour chacun d'eux, le nom, la photographie et quelques éléments biographiques ; il est ainsi possible de mémoriser un portrait qui combine l'établissement où l'étudiant a obtenu sa licence, ainsi

PRÊCHER EN SILENCE



Un bureau de professeur avec des plans de classe au mur
(photographie de l'auteur).

que son dernier employeur et sa région d'origine. Il faut ensuite utiliser des astuces pour associer les places et les visages : certains professeurs recopient à la main les noms des élèves et le plan de salle pour les graver dans leur mémoire visuelle ; d'autres passent en revue les profils des étudiants, disponibles sur papier ou en ligne. Pour ma part, je fabrique des cartes aide-mémoire avec, d'un côté, une photographie et, de l'autre, mes inscriptions qui incluent le nom de l'élève et des indices que je définis en fonction d'un trait particulier (« ressemble à mon cousin Roni », « lunettes carrées », « cheveux longs », etc.) ; c'est un peu comme un jeu d'associations. En fait, mémoriser le nom et le visage des étudiants avant le début des cours peut leur donner (unilatéralement) un air familier. Une année, juste avant la fête du Travail (le premier lundi de septembre aux États-Unis), je parcourais mes aide-mémoire tandis que j'attendais un invité à l'aéroport de Boston. Soudain, je vis sortir quelqu'un qui, me semblait-il, figurait parmi mes cartes. Je retrouvai la fiche et la levai pour comparer la photo à la personne qui venait de débarquer. Mes notes disaient : « aime le karaoké, barbichette, vient de l'Arkansas ». Les personnes présentes me dévisagèrent

CHAPITRE TROIS

bizarrement, pensant peut-être que je traquais un criminel. Constatant que j'avais fait erreur, je remis rapidement les cartes dans ma poche.

Dans mon bureau, quelques minutes avant de partir pour mon cours, je révise le nom des étudiants et le plan de salle annoté pour la séance. Les associations rapides suscitées par les exercices de mémorisation me reviennent à l'esprit, produisant des stimuli utiles pour la discussion en classe. Où allais-je trouver, sur le plan, l'ancien salarié de Disney qui pourrait apporter un éclairage sur la culture d'entreprise ? Qui a habité le Michigan et pourrait connaître l'industrie automobile ? Qui sont les élèves qui ont indiqué le football comme loisir et qui pourraient soutenir des équipes rivales ? Tous les étudiants concernés sont alors gratifiés d'un *smiley* souriant sur mon schéma de participation.

Tandis que des visages tourbillonnent dans ma tête, j'ajuste ma cravate devant le miroir des toilettes, d'un geste qui évoque un comédien vérifiant son maquillage avant d'entrer en scène. En sortant, je tombe généralement sur des collègues qui traiteront le même cas le même jour. Certains sont connus pour imaginer ou affiner les plans pédagogiques sur le chemin qui mène à leur salle ; par exemple, l'un d'eux peut suggérer de déplacer la pâtre relative aux actions possibles pour qu'elle précède la pâtre analytique et que l'inversion force les étudiants à prendre position dès le début. En quelques minutes, il faut décider si l'on va appliquer le nouveau plan pédagogique ou garder l'ancien ; en ce sens, le trajet jusqu'à la salle constitue souvent l'ultime répétition générale. Les étudiants utilisent l'expression « *cracking the case* » pour dire qu'ils ont réussi à saisir le véritable objet du cas. Mais pour qu'ils y parviennent, il faut que les enseignants aient, eux aussi, trouvé la solution (sans parler de la logique d'enchaînement des cas). Le décryptage a lieu en grande partie dans le cadre des réunions pédagogiques, mais il se poursuit quelquefois en chemin vers la salle de cours. Ces derniers échanges mobilisent également l'énergie nécessaire au lancement de la séance. D'où une certaine appréhension chez les nouveaux enseignants lorsqu'ils font le trajet seuls. Il est donc normal de voir sur le campus de petits groupes de professeurs en tenue soignée, portant des exemplaires du cas, un plan pédagogique et des graphiques de participation annotés.

DESCENDRE DANS LA FOSSE

Traditionnellement, une fois qu'ils sont dans la salle, les professeurs hommes enlèvent leur veste avant de commencer le cours¹⁵. Ce geste indique non seulement que la séance va s'ouvrir, mais aussi que le travail d'enseignant est un travail de force : « *working the pit* » est l'expression consacrée, que l'on pourrait traduire par « descendre dans la fosse ». L'exercice oblige à surveiller de nombreux mécanismes parallèles en mouvement. Un collègue m'a conseillé, par exemple, de guetter le bruit que les étudiants font en bougeant sur leur chaise ; les salles de première année étant équipées de sièges qui pivotent sur un axe métallique fixé au sol, « si tu entends trop de grincements, c'est un signe d'impatience de la part des étudiants ». En revanche, une salle silencieuse signifie une attention totale. Dans la pratique, suivre le déroulement d'un échange, penser à la pâture suivante et écouter les chaises se révèle un exercice d'équilibriste plutôt compliqué. Cet exemple illustre néanmoins les efforts et le niveau de vigilance qui sont attendus d'un professeur pendant ses cours à l'École.

En classe, l'enseignant doit prêter attention à plusieurs pistes d'enregistrement ou films mentaux simultanés : l'enregistrement qui concerne la structure didactique de la matière enseignée repère comment les concepts abordés pendant la séance s'articulent avec d'autres parties du cours ; l'enregistrement consacré au cas du jour capte la discussion, notamment les argumentaires pour et contre exprimés par les étudiants ainsi que les coalitions que ces derniers forment ponctuellement pour défendre tel ou tel plan d'action ; quant au troisième enregistrement, il conserve minute par minute les remarques de chaque participant. Cette dernière piste sera « effacée » immédiatement après le cours, dès que l'enseignant (ou son assistante) en aura synthétisé le contenu afin que la participation des étudiants puisse être évaluée ultérieurement. Un professeur efficace peut habituellement accorder une totale attention aux interventions de chaque étudiant, entretenir la discussion avec aisance et intégrer les concepts débattus dans la progression générale du cours. Inutile de dire que l'exécution imbriquée de toutes ces tâches exige de l'entraînement et de l'habileté.

L'appréciation des étudiants compte aussi beaucoup car l'École tient particulièrement à fournir un enseignement de qualité, ce qui signifie

CHAPITRE TROIS

essentiellement un enseignement valorisé par les élèves. Ceux-ci évaluent leurs professeurs à la fin de chaque semestre, mais en sortant d'une séance qui n'a pas marché, un enseignant ressent généralement déjà une impression proche de la honte. Et la succession de périodes de réussite mitigée, sans signes manifestes de progrès, peut finir par l'ébranler sérieusement. Les évaluations des première année sont connues seulement de l'enseignant et du responsable de la matière concernée, mais la moyenne des évaluations des dix sections est communiquée à tous ceux qui enseignent cette matière. Il suffit habituellement qu'un professeur sente que ses résultats sont insatisfaisants pour qu'il veuille faire mieux la prochaine fois. Même chez les enseignants bien notés, le désir de s'améliorer reste une norme dominante. La recherche de la meilleure façon d'enseigner un cas contribue souvent à améliorer la performance collective du groupe pédagogique.

L'étape la plus simple pour maîtriser un cours consiste sans doute à éviter les incidents techniques en classe. Surtout si le protagoniste du cas (souvent un PDG ou un responsable de grande entreprise) est en visite sur le campus ce jour-là. À l'une de ces occasions, une diffusion simultanée de l'enregistrement vidéo avait été mise en place afin que d'autres sections puissent aussi écouter le directeur général présent (deux ou trois sections traitant généralement le même cas pendant la même tranche horaire). L'invité se trouvait avec les étudiants d'un collègue et la télédiffusion devait être effectuée dans les autres salles (dont la mienne) sur de grands écrans commandés à distance. Un membre de l'équipe audiovisuelle installé au fond de ma classe décomptait les minutes avant « le direct » et me faisait régulièrement des signes. Malgré cela, comme c'était ma première expérience de diffusion simultanée, la descente de l'écran me prit de court, m'interrompant en milieu de pâture. Depuis, j'ai veillé à ce que cela ne se reproduise pas.

Quelles que soient les aptitudes du professeur, la disposition de la salle influe sur le déroulement du cours. La forme incurvée de l'amphithéâtre incite naturellement les étudiants à se regarder, à dialoguer et, en principe, à contester leurs arguments réciproques. Les escaliers qui mènent aux rangées latérales supérieures permettent même à l'enseignant de monter pour rester hors de vue de temps en temps, ce qui facilite les échanges entre les élèves. D'ailleurs, les collègues expérimentés encouragent systématiquement les

PRÊCHER EN SILENCE

novices à exploiter la présence de ces escaliers. Par ailleurs, les neuf tableaux, notamment les trois situés au centre, aident à structurer la discussion en séparant les différentes pâtures. La disposition d'une salle de HBS semble tellement importante qu'elle a été copiée à l'étranger afin de permettre la reproduction de l'expérience pédagogique pour les rares cas où les programmes de formation continue sont mis en place à l'extérieur¹⁶.



**Salle de cours copiée sur celle de HBS,
dans le cadre du programme international de formation
des cadres dirigeants à Vevey, en Suisse, en 1978**
(Baker Library, Collections historiques).

Un grand nombre de routines organisationnelles, telles que les réunions entre collègues et les plans pédagogiques, contribuent à ce que les cours soient relativement uniformes, mais le professeur doit néanmoins « descendre dans la fosse » pour animer et orienter la discussion en fonction des besoins. L'enseignement proprement dit est paradoxalement l'activité la plus et la moins surveillée à l'École : beaucoup d'heures sont consacrées à la préparation en commun, mais finalement l'enseignant est seul devant ses étudiants. Estomper les facettes bien préparées pour laisser les élèves profiler la séance, tout en transmettant les contenus pédagogiques et en ménageant suffisamment de place pour la découverte, tel est l'objectif annoncé. La

CHAPITRE TROIS

découverte naît fréquemment d'intuitions créatives, de comparaisons ou d'exemples personnels. Les étudiants s'en aperçoivent rapidement. Comme le note judicieusement un article du journal des étudiants, les interventions convaincantes sont celles qui « font avancer la discussion » ou qui « découlent du commentaire de quelqu'un et contestent de manière probante la conclusion d'un participant » ; en revanche, les observations qui « ramènent le débat à un point discuté un quart d'heure plus tôt, qui répètent une remarque précédente ou qui occupent un temps de parole trop long par rapport à leur faible teneur » sont considérées comme « médiocres »¹⁷.

Souvent, après les cours, les enseignants échangent leurs « récits de guerre », citant au mot près certaines remarques convaincantes, si incisives ou émouvantes qu'elles ont provoqué un silence instantané, qu'elles ont démonté un argument ou amené la section au bord des larmes. Pour les membres du corps professoral, ces épisodes équivalent à des insignes honorifiques prouvant que les élèves ont intériorisé l'apprentissage. Par exemple, une étudiante admit ouvertement, à l'occasion d'un cas portant sur une fraude, qu'elle avait pris part à une pratique comptable douteuse. Dans la salle, ses paroles semblèrent rester en suspens pendant de longues minutes. La section réalisa ce jour-là que, dans certaines circonstances, « quelqu'un de bien » peut faire preuve d'un piètre jugement. Lorsque je relatai cet échange à mes collègues, beaucoup approuvèrent de la tête et l'un d'eux s'exclama : « Bon travail ! »

Il est discrètement conseillé aux enseignants de mettre au point plusieurs « catalogues » de méthodes et de savoir-faire à exploiter pour susciter des interventions convaincantes, mais certains éléments fondamentaux semblent dépasser ces formes catégorielles. Par exemple, on retrouve dans plusieurs de ces catalogues l'idée de renforcer les commentaires constructifs et d'aider les étudiants hésitants à articuler leurs arguments. À l'École, pendant une séance idéale, ce sont les élèves, et non l'enseignant, qui expriment les arguments déterminants et énoncent les leçons tirées de la discussion. En ce sens, un raisonnement peu cohérent au départ, mais qui prend forme progressivement grâce aux apports des autres étudiants, se révèle souvent plus fructueux que s'il avait été amené tout prêt. Pour encourager les contributions enrichissantes, l'une des autres méthodes consiste à diffuser des séquences vidéo enregistrées à l'occasion de discussions antérieures intervenues sur

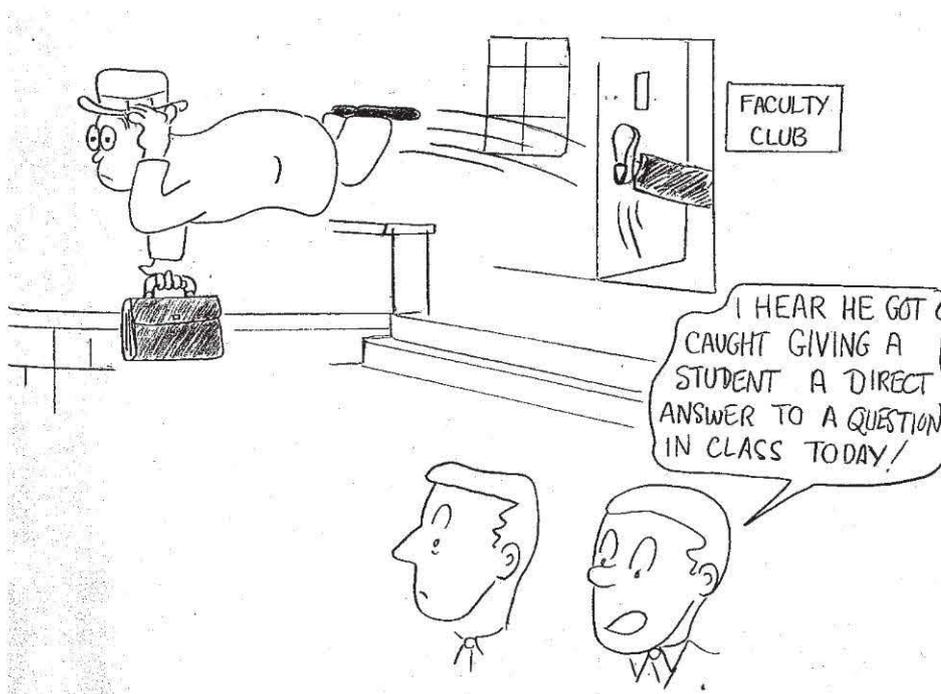
le cas. Lorsque les protagonistes ne peuvent revenir sur le campus, il est courant de présenter des vidéos de leur dernière visite dans une classe (un technicien installé au fond de la salle filmant généralement ces séances). Reprendre d'anciennes discussions pourrait sembler contraire à l'objectif d'intériorisation de la découverte, mais son effet mimétique ne peut pas être écarté. Ces épisodes exposent ce qu'est une participation convaincante, tout en montrant comment chacun peut optimiser sa contribution¹⁸. De nombreuses vidéos de ce type comprennent des sessions de questions-réponses pendant lesquelles la caméra s'attarde parfois sur le visage attentif des étudiants. Cependant en classe, après qu'un élève a fait une intervention, ce sont généralement les commentaires en temps réel de son professeur et de ses camarades de section qui établissent ce qui est attendu des étudiants en matière de participation. Les applaudissements occasionnels de ses camarades, ou les allusions répétées à une intervention particulière, ainsi qu'une réaction positive de l'enseignant, sont autant de signaux que la participation d'un étudiant est utile, voire de qualité¹⁹.

Quant aux surprises, l'enseignant les craint et les espère en même temps. Si une discussion sur un cas suscite trop de surprises (ou trop de découvertes), elle peut anéantir un plan pédagogique et ses objectifs. En revanche, une discussion sans surprises (ni découvertes) est également vouée à l'échec. C'est l'une des raisons pour lesquelles très peu d'enseignants répondent « directement » aux questions des étudiants : des orientations trop explicites risquent d'entraver le processus de découverte. À l'École, les récits de guerre – victoires ou lamentables échecs – soulignent à quel point l'enseignement est au cœur de l'organisation²⁰. Plusieurs professeurs évoquent aussi leurs désastres personnels en présence d'un cercle restreint de collègues mais, dans ce cas, la discrétion est de rigueur puisque une réputation est en jeu. On ne parle que rarement des pires catastrophes, comme lorsqu'un professeur s'est réveillé trop tard pour arriver à temps en cours²¹. Et on raconte plus facilement à des collègues de confiance qu'on a préparé le mauvais cas ou qu'un étudiant a quitté la salle en colère.

Lorsque les films mentaux parallèles se mélangent, le naufrage n'est pas loin. J'ai pu le constater moi-même. Une étudiante venait de lancer des remarques particulièrement incisives, dont j'entrepris de faire la synthèse : ses arguments étaient perspicaces, son plan d'action était viable

CHAPITRE TROIS

et elle avait résumé le fond du problème posé par le cas. Je me sentais satisfait de son travail et du mien. En terminant mon intervention, je la remerciai de ses idées, puis je me mis à regrouper les papiers que j'avais éparpillés devant moi sur le bureau, rituel qui annonçait la fin de la séance. J'eus quatre-vingt-dix regards fixés sur moi. Plus un bruit. Personne ne se leva. Comme le silence se prolongeait, je pris conscience que quelque chose n'allait pas, sans savoir ce que c'était. En fait, ce matin-là, je devais faire cours à deux sections l'une après l'autre, la première de 8 h 40 à 10 h, et la seconde de 10 h 20 à 11 h 40 ; or, il était 9 h 40, une heure s'était écoulée et il restait encore vingt minutes. La confusion était née de l'intervention très intelligente de l'étudiante que je venais de suivre, associée au fait que ma piste d'enregistrement du cas portait par erreur le code de fin de mon second cours. Finalement, après une longue pause, je décidai de poursuivre la séance. Comme toujours, le groupe pédagogique avait fourni des questions supplémentaires dans l'éventualité où la discussion s'enliserait. Je recourus à l'une d'elles et, au bout de cinq minutes environ, je compris à quel moment la véritable fin de la séance devait se produire²².



Lorsqu'on prive les étudiants du processus de découverte individuelle

[CLUB DES PROFESSEURS – « D'après la rumeur, il aurait donné une réponse directe à un étudiant aujourd'hui en cours. »] Tiré de Hank Levinson (HBS MBA '56), *Casual Observer* ; or, *Across the River and Up the Creek*, Cambridge (Mass.), Eagle Enterprises, 1955, p. 12.

Apparemment, les accidents de ce type passent quasiment inaperçus parmi les étudiants, et leur rareté traduit sans doute l'efficacité des différentes strates de la préparation pédagogique et didactique²³. Cependant, le sens aigu de l'erreur qui se manifeste chez les professeurs sous-entend qu'ils ont intégré un interdit de l'échec dans leur mission d'enseignement, et qu'il existe une forme potentielle de régulation organisationnelle : la maîtrise de soi²⁴. C'est parce que les déraillements ne sont pas censés se produire qu'on en parle. Et leur souvenir demeure, moins à cause de leurs conséquences que du fait même qu'ils se sont produits et qu'ils sont rares²⁵. Le jour de mon dérapage, à l'approche de l'heure exacte de la fin de la séance (10 h), j'ai de nouveau souhaité une bonne journée à chacun et j'ai de nouveau rangé mes notes, les étudiants ont applaudi, comme ils le font normalement à l'École, marquant ainsi la fin du cours.

LA POST-PRODUCTION

Tout comme il est souvent indispensable d'assurer un suivi après la livraison d'un produit, chaque séance de cours donne lieu à un certain nombre d'activités postérieures. Les discussions sur les cas et les échanges survenus en classe amènent fréquemment des demandes d'informations complémentaires. Les étudiants s'enquêtent souvent de ce qu'est devenu le protagoniste du cas, mais ils ne le font pas toujours pendant le cours. Quelquefois, ils souhaitent simplement revenir sur des points particuliers du cas en rapport avec leur expérience personnelle. Ces échanges commencent généralement tout de suite après la séance. Certains élèves abordent immédiatement le professeur pour lui demander des renseignements ou clarifications supplémentaires, tandis que d'autres se discréditent par un « fayotage » insistant dans l'espoir d'accroître leur note de participation²⁶. Par exemple, si le cas porte sur la bourse, un ancien *trader* voudra peut-être m'expliquer les similitudes et différences entre sa salle de transactions et celle qui a été décrite dans le cas ; ou bien un étudiant sans expérience dans ce domaine souhaitera au besoin connaître les profils de carrière qui y sont recherchés. La plupart des enseignants répondent sur-le-champ à un maximum de questions, mais le temps qu'ils peuvent y consacrer est limité par la néces-

CHAPITRE TROIS

sité d'enchaîner avec un autre cours ou par l'arrivée du professeur suivant ; les étudiants sont alors invités à prendre rendez-vous.

Ces entrevues ont habituellement lieu l'après-midi : les cours sont le plus souvent terminés et, à ce stade de la journée, les enseignants sont trop fatigués pour se concentrer sur un travail intensif. Au cours de mes premières semaines, tandis que je discutais avec un étudiant dans mon bureau, j'entendis frapper à la porte. Celle-ci était entrebâillée comme il se doit à l'École. Mon assistante entra en me disant que mon rendez-vous suivant était arrivé²⁷. Comme je ne me souvenais pas de cet autre engagement, je lui jetai un regard légèrement perplexe, mais la remerciai. Dans la pratique habituelle, les rendez-vous sont organisés par les assistantes qui les regroupent de manière efficace et en fixent le plus souvent la durée à vingt minutes. Après le départ de l'étudiant, je m'enquis donc de l'entrevue suivante, pour apprendre que je n'avais aucun engagement ultérieur. Grâce à sa longue collaboration avec d'autres membres du corps professoral, mon assistante savait qu'elle devait frapper à la porte à la fin de chaque plage de rendez-vous afin d'en indiquer la fin. Elle avait donc voulu m'aider. Dès 1963, un enseignant non titulaire avait observé combien cette aide était nécessaire : « Devant l'impossibilité évidente de réussir à connaître 180 hommes [deux sections, tous des élèves masculins à cette époque-là] [...] de nombreux enseignants ont tendance à décourager les contacts avec les étudiants au lieu de les encourager²⁸. »

Au fur et à mesure que le semestre avance et que l'angoisse à l'égard des notes grandit, les rendez-vous se focalisent davantage autour de la participation en classe. La tension des étudiants est perceptible dans la formulation des demandes d'entrevue. Ainsi, en semaine 3, elle ressemble à ceci : « S'il vous plaît, pourrions-nous parler de ma participation en cours ? » En semaine 6, ce sera plutôt : « J'espère que nous pourrions trouver un moment qui conviendrait dans les deux prochaines semaines ? » En semaine 9, on entend : « Je me demandais s'il me serait possible d'avoir un rapide rendez-vous (cinq minutes) pour voir comment je pourrais améliorer ma participation. » La progression constatée suggère également qu'ils ont conscience de l'accroissement des requêtes que reçoivent leurs professeurs en fin de semestre puisqu'ils ajustent leurs attentes au fur et à mesure²⁹. Les rencontres avec les étudiants sont généralement instructives pour les

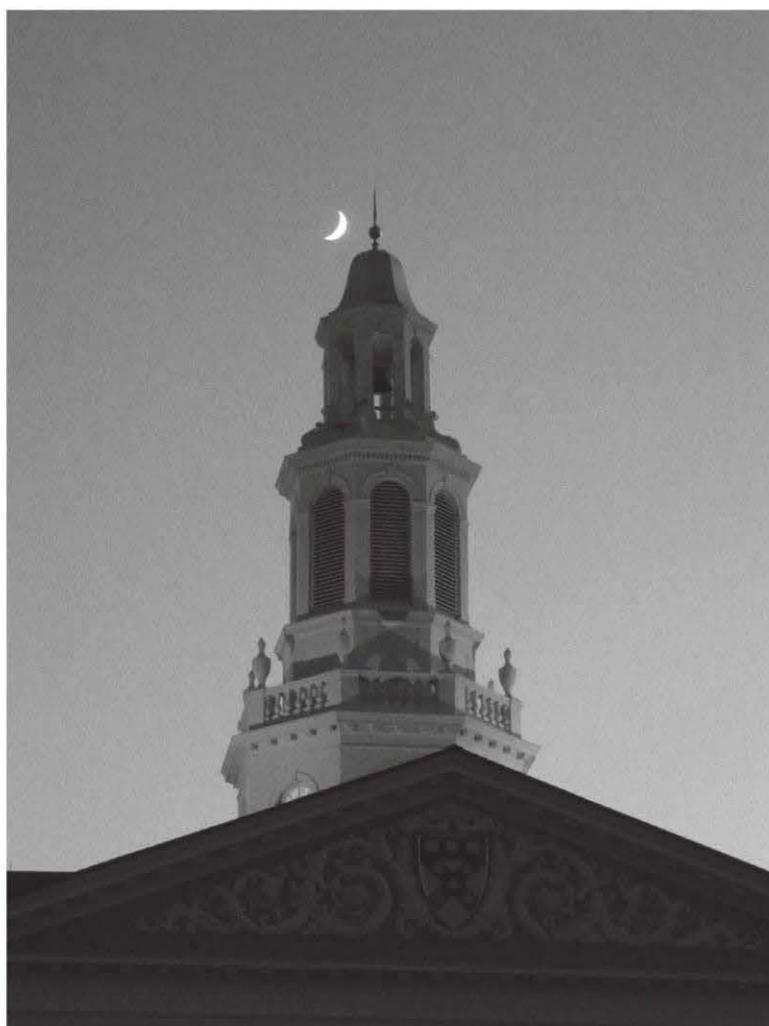
enseignants et leur fournissent en particulier des informations utiles sur la manière dont les cours sont accueillis. L'intérêt que les étudiants manifestent à l'égard des supports pédagogiques peut se révéler particulièrement gratifiant, ce qui motive d'autant plus les efforts des professeurs, notamment pour rédiger de nouveaux cas.

En effet, le corps professoral est vivement encouragé à élaborer des supports de cours tels que les cas ou les notes pédagogiques. Depuis longtemps, la méthode des cas est, à l'École, non seulement « une méthode d'enseignement, mais aussi une méthode de recherche³⁰ ». La rédaction d'un cas implique normalement de trouver un protagoniste de bonne volonté, de formuler son problème dans des termes suffisamment détaillés pour convaincre un lecteur qui travaille dans le secteur, mais suffisamment généraux pour intéresser un public plus vaste, le tout sans oublier d'obtenir l'accord de la société citée avant de diffuser le cas. Même si les identités sont dissimulées, la plupart des supports nécessitent l'approbation de l'organisation décrite, sauf si le contenu est totalement inventé. Comme pour la tenue des cours, chaque étape de la procédure de production des cas est codifiée. De l'attribution du numéro de cas jusqu'aux corrections typographiques, des membres du personnel de l'École sont prêts à s'y consacrer avec dévouement. Outre qu'elle apporte la reconnaissance d'autres professeurs, la rédaction de cas peut s'accompagner d'avantages financiers ; en effet, les auteurs reçoivent des droits lorsque leurs textes sont vendus en dehors de l'École (principalement à des étudiants d'autres écoles de commerce). Néanmoins, ce qui dynamise réellement les efforts des enseignants, ce sont les réactions des autres membres de l'École.

Quand elle est consacrée à un nouveau cas écrit par le professeur, une séance débute par une ovation debout des étudiants. Cependant, la façon dont le cas est accueilli effectivement au sein de l'École n'est connue qu'à la fin du semestre, quand les étudiants notent chaque cas lors de l'évaluation en ligne. Par ailleurs, il est possible de déduire grossièrement le succès du document en dehors de l'École à partir du relevé annuel des droits que les auteurs reçoivent chaque été. Ces données permettent de revenir sur des cas traités précédemment pour les rendre plus pointus ou de concevoir d'autres cas pour lesquels une demande se dégage, comme ceux qui portent sur des échecs ou des problématiques mondiales. La façon de lancer et de

CHAPITRE TROIS

suivre les cas sous-entend qu'il existe, sinon une chaîne de production continue, du moins une organisation dotée de plusieurs routines bien précises. De l'instant où il doit mémoriser le nom de ses étudiants (début septembre ou janvier) jusqu'au moment où les évaluations de cours et de cas sont diffusées et où de nouveaux cas commencent à voir le jour (fin décembre ou avril), un professeur a toujours l'impression de travailler en équipe à la fabrication d'un produit complexe.



Le campus au clair de lune
(photographie Catherine Hammond).

Des plus petits détails (minuter la descente de l'écran) jusqu'aux opérations les plus ardues (favoriser une découverte intériorisée), de multiples procédés bien huilés sont ainsi mis en place pour aider les enseignants dans leurs tâches. Chaque fois qu'un professeur enlève sa veste dans un

PRÊCHER EN SILENCE

cours de première année, à 8 h 40, 10 h 20 et souvent aussi à 13 h 10, ce geste est l'aboutissement de toute une série de processus qui convergent vers cet instant. Non seulement ils véhiculent et codifient la mémoire institutionnelle, mais ils aident également les enseignants à apprendre leur métier. Si l'enseignement d'un cas a été correctement réalisé une fois, la reproduction des étapes qui ont conduit au succès est considérée comme le meilleur moyen de garantir une réussite ultérieure (presque indépendamment du professeur)³¹. En revanche, un silence organisationnel relatif règne sur la conclusion de toute séance, sur la recommandation d'une quelconque perspective auprès des étudiants et sur d'autres sujets de ce genre.

Plus précisément, la teneur de l'enseignement est débattue au sein des groupes pédagogiques, mais les conclusions « normatives » à tirer de la discussion sur le cas sont soigneusement passées sous silence. Des routines pilotent la manière de dispenser l'enseignement, mais la conclusion des séances proprement dite est laissée à la discrétion des professeurs ; ces routines illustrent la coexistence de liberté et de contrainte dans la démarche pédagogique de l'École. En voici un exemple : lorsque l'un des premiers sponsors financiers de l'École insista pour que soit assurée une véritable éducation portant sur un « code supérieur de morales professionnelles » et que soit créé un cours d'éthique, la direction ne céda pas. Edwin F. Gay, le doyen de l'époque, justifia ainsi sa décision de ne pas proposer ce type de cours : « Je crois comme vous que nous devrions organiser de temps en temps des conférences pour donner à nos étudiants un éclairage sur ce qui est actuellement un problème très déroutant, resté sans solution tout à fait satisfaisante. » Il ajouta que la difficulté était de trouver des professeurs qui soient « à la fois concrets et édifiants, sans être des “prêcheurs”³² ».

Encore aujourd'hui, prêcher – tant des conclusions particulières qu'un point de vue moral – est considéré comme une pédagogie inefficace. Prêcher en silence est plutôt la norme à l'École. Comme le remarquait un observateur attentif de l'institution, « parmi les professeurs, les bons mentors ne font pas de déclarations d'en haut, car les étudiants n'ont pas coutume ici de reconnaître aveuglément une autorité (même si elle jouit d'une excellente réputation)³³ ». Les enseignants sont plutôt incités à laisser les étudiants décider, en apparence par eux-mêmes, à partir des arguments exprimés en classe³⁴. Les sceptiques pourraient objecter qu'en dépit de

CHAPITRE TROIS

cette apparente ambiguïté, les normes propres à l'École parviennent à être transmises pendant les cours. Les notes pédagogiques sur lesquelles les professeurs s'appuient pour préparer leurs séances recèlent peut-être, en particulier, des orientations spécifiques sur le contenu de l'enseignement. Le chapitre suivant a pour objet d'analyser ces notes et d'examiner cette hypothèse.

Chapitre 4

Un scénario écrit entre les lignes

*Mon maître me montra ensuite, dans un de ses livres, la figure du soleil
et de la lune, des étoiles, du zodiaque, des tropiques
et des cercles polaires, en me disant le nom de tout cela [...].*

Jonathan Swift, *Les Voyages de Gulliver*

Prenant place dans l'avion qui me ramène à Boston après un court déplacement, je m'installe en sortant les documents que j'ai prévu de lire pendant le voyage. Sur le haut de la pile, la note pédagogique associée au cas que j'ai donné à étudier à mes élèves pour le lendemain. Comme souvent, le vol du dimanche soir est complet et un autre passager vient s'asseoir à côté de moi. Lui aussi déballe ses affaires, puis il branche ses écouteurs, sort un stylo et se met à travailler sur un texte en soulignant vigoureusement certaines parties. Je remarque dans l'en-tête le logo de la Business School de Harvard : il est en train de lire le « Cas Wolfgang Keller » qui concerne une brasserie grecque. Mon cœur s'accélère. Je compte traiter ce cas dans la suite du semestre, mais pas demain... Ce jeune homme fait sans doute partie de l'une des neuf autres sections qui composent la première année de MBA de l'École, ce qui veut dire que je me suis trompé dans le programme de ma propre section.

Comme, en règle générale, les étudiants lisent leur document la veille seulement, j'en conclus immédiatement que je ne prépare pas le bon cas. Tout professeur novice redoute constamment de se décaler dans l'emploi du temps d'une section : arriver en classe fin prêt pour enseigner le mauvais cas serait effectivement un cauchemar. Quelle chance de découvrir ce décalage à temps et de pouvoir rétablir la situation d'ici le lendemain ! J'ai presque envie de remercier mon voisin, lorsque je remarque un second symbole sur la chemise qui contient son exemplaire : le logo du Massachusetts Institute of Technology (MIT). Instantanément, je me sens soulagé. Les cas de HBS sont utilisés dans de nombreux cadres universitaires, y compris au MIT.

CHAPITRE QUATRE

Quelle que soit la formation que suit ce passager, son programme n'est certainement pas le même qu'à l'École. Il n'empêche que, sans doute, son enseignant est en train d'étudier la note pédagogique Wolfgang Keller au moment où, rassuré, je reprends ma préparation.

Pour utiliser efficacement un cas en classe, tout enseignant doit d'abord l'assimiler. «Lisez-le et dormez dessus», conseille un collègue chevronné. Il faut aussi étudier de près la note pédagogique. C'est un document de dix à quinze pages mis à la disposition des enseignants de HBS et des instructeurs agréés. Elle donne des conseils (une feuille de route) sur la façon de traiter le cas pendant le cours lui-même. Généralement, elle est rédigée par le professeur qui a élaboré et utilisé ce cas en premier. En tant qu'artefacts organisationnels, ces notes sont importantes¹. Telle une piste balisée ou une carte du ciel, une note pédagogique est un instrument qui permet de repérer, de déchiffrer et de trouver son chemin parmi les différents éléments du cas. Elle constitue un «modèle» didactique de la séance de cours et oriente adroitement les interventions². Parallèlement aux réunions pédagogiques entre enseignants, les notes sont à la base de la préparation des cours; si des normes existent à HBS, ces «modèles» devraient les restituer, du moins en partie. Ce sont des documents très complets qui parviennent à capter l'expérience cumulée de plusieurs enseignants et à familiariser d'autres formateurs aux différentes utilisations de chaque cas. Les notes pédagogiques se révèlent ainsi des outils efficaces pour socialiser les nouveaux professeurs et, par extension, leurs étudiants.

À de nombreuses matières enseignées à l'École, sont également associées des «notes de cours» ou des «notes de module» qui réunissent un sous-ensemble de séances. En procédant par regroupement, elles synthétisent la présentation en classe de tout ou partie d'une discipline du cursus. Cependant, comme les professeurs novices se concentrent sur l'enseignement des contenus au quotidien, ils s'appuient en priorité sur les notes pédagogiques pour suivre le rythme des nouveaux cours. De plus, celles-ci facilitent la démultiplication de la formation puisqu'elles codifient les enseignements antérieurs³. Plus que les cas eux-mêmes, ce sont les notes pédagogiques qui permettent aux nouveaux professeurs d'apprendre à maîtriser les ficelles du métier. En ce sens, elles font partie des fondamentaux didactiques des cours à HBS.

UN SCÉNARIO ÉCRIT ENTRE LES LIGNES



**Boîtes aux lettres des étudiants,
où sont déposés les cas pédagogiques**
(photographie Catherine Hammond).

Mais que nous disent ces notes ? De même que les expériences en classe décrites au chapitre précédent, elles nous aident à identifier les composantes plus ou moins stables qui caractérisent le cadre de l'École. Même si elles suggèrent des façons de traiter un cas, elles s'interdisent en général de détailler le contenu réel de l'enseignement. Elles scénarisent le processus didactique jusqu'à un certain point, mais n'inscrivent pas noir sur blanc les objectifs pédagogiques généraux. En d'autres termes, la grande majorité des notes décrivent les étapes ou techniques nécessaires pour réussir la recette du jour, sans préciser clairement le plat à déguster. Pour autant, elles ne sont pas inutiles. En fait, elles donnent la scénographie d'une discussion enrichissante. Toutefois, comme le rappelle l'un des professeurs titulaires de l'École, la méthode des cas ne se focalise pas sur les réponses : elle apprend aux étudiants et aux enseignants à définir les « grandes » questions qui apporteront des réponses, réponses dont la teneur est presque accessoire⁴. Le modèle didactique est conçu pour doter les étudiants de capacités d'analyse et les notes pédagogiques aident le corps professoral à atteindre cet objectif.

LE SCRIPT DES ÉTAPES PÉDAGOGIQUES

« Pour commencer le cours, l'enseignant aura intérêt à interroger ainsi un étudiant : “Vous êtes investisseur en actions orienté vers le long terme. Quelle évaluation (*A*, *B*, *C*, etc.) donneriez-vous aux cadres dirigeants de l'entreprise compte tenu de leurs résultats ?” Demandez ensuite leur évaluation aux autres étudiants par un simple sondage à main levée. Attendez-vous à très peu de *A* et probablement à une répartition uniforme des *B*, des *C* et des évaluations entre *D* et *F*⁵. » Si les enseignants utilisent cette entrée en matière, la discussion a des chances de démarrer sur des bases solides : forcer les élèves à prendre position immédiatement est une manière éprouvée d'aborder un cas. En outre, un lancement de ce type les pousse à justifier leur évaluation, au moins dans leur for intérieur. Les notes pédagogiques fournissent plusieurs variantes du questionnement initial : « Sur une échelle de 1 à 10, comment évalueriez-vous les performances de l'entreprise ? », « Si vous en aviez la possibilité, souhaiteriez-vous travailler dans cette société ? » Ces alternatives illustrent la multiplicité des questions orientées que recèlent ces supports.

Dans leur grande majorité, les notes relatives aux cours de première année de MBA (à savoir, 72 % de celles qui servent dans les dix matières obligatoires du programme) contiennent des questions orientées sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer aux moments critiques pour faire avancer le débat (cf. Tableau 1 pour un inventaire des notes pédagogiques analysées)⁶. Par exemple, un enseignant qui veut décaler l'axe de la discussion, pour passer d'une situation propre à une entreprise à une dynamique externe, pourrait demander : « Quoi qu'il en soit, qui achète ces produits ? » ou « Qui sont les clients de l'entreprise ? Devrions-nous nous intéresser à eux ? » Les interrogations de ce genre réorientent la réflexion des étudiants vers un nouvel aspect du débat. Elles s'inspirent aussi des meilleures transitions pratiquées antérieurement et, ce faisant, elles scénarisent des séances réussies. Une grande partie du travail est consacrée à choisir une formulation précise afin d'attirer clairement l'attention sur un point de tension inexploré ou d'encourager le passage à un thème de débat différent. Tout dérapage risquerait de déclencher (à juste titre) une vague de mains levées et de demandes d'éclaircissements. Par exemple, inviter les étudiants à « évaluer une entreprise » sans stipuler de critères (performances ou autres) peut facilement ouvrir des pistes de

UN SCÉNARIO ÉCRIT ENTRE LES LIGNES

discussion plus nombreuses qu'un enseignant novice ne pourrait l'imaginer. On dit souvent que les professeurs aguerris sur tel ou tel cas peuvent entrer dans la salle avec uniquement trois ou quatre grandes questions inscrites sur un papier (ou mémorisées) et diriger brillamment une discussion entre les étudiants sur cette seule base.

Tableau 1 – Description des notes pédagogiques (2007-2008)

	Nombre de cas	Nombre de notes	Proportion des cas accompagnés de notes (%)	Nombre de notes dans l'échantillon
Matière A	38	17	45	6
Matière B	33	21	64	7
Matière C	20	13	65	4
Matière D	19	11	58	4
Matière E	29	25	86	8
Matière F	26	19	73	6
Matière G	26	16	62	5
Matière H	31	23	74	8
Matière I	29	20	69	7
Matière J	26	19	73	6
Totaux	277	184	66	61

Remarque : l'analyse couvre les dix matières obligatoires proposées pendant l'année universitaire 2007-2008 (par exemple : *Finance 1, Finance 2, Marketing, Technology and operations, Strategy*). Elle exclut un cours de négociation, également au programme cette année-là mais supprimé depuis. Quelques simulations et d'autres supports de formation (comme des lectures) n'ont pas été pris en compte.

Les enseignants novices ou moins talentueux, et certainement de nombreux professeurs non titulaires, apprécient généralement toute aide supplémentaire. C'est pourquoi la plupart des notes pédagogiques (62 % sur l'ensemble des dix matières) contiennent aussi les réponses d'étudiants les plus fréquentes. L'auteur d'une note explique par exemple que si l'on interroge les élèves sur ce qu'ils pensent de l'un des protagonistes d'un cas, « bon nombre d'entre eux, sinon la majorité, verront en lui un être honnête et bien intentionné, avec de solides convictions (peut-être trop fortes), de l'amour-propre (peut-être trop) et de la compassion (peut-être jusqu'à l'aveuglement). [...] Certains étudiants défendront éventuellement

CHAPITRE QUATRE

l'idée qu'il est quelque peu égoïste, voire tyrannique.» Ainsi armés de ces éléments, les enseignants peuvent se préparer à divers déroulements possibles du cours.

Même si les séances diffèrent toujours de l'une à l'autre, la connaissance des réactions caractéristiques à des sujets donnés se révèle très commode. L'auteur d'une autre note – sans doute un peu blasé – observe ceci en parlant du plan d'action qui doit être déterminé : « Les réponses des étudiants sont prévisibles : la majorité d'entre eux recommande de réprimander le protagoniste sous une forme ou sous une autre, tandis qu'un nombre plus restreint préconise de le renvoyer sans appel. [...] Rares sont ceux qui choisissent de ne rien faire. [...] En revanche, un groupe, petit mais capable de se faire entendre, considérera que cette question est l'occasion idéale de mettre ses idées en pratique. » La note invite le professeur à repérer ce groupe afin de nouer assez rapidement le dialogue avec lui et, si possible, de contester la position majoritaire avec son aide. Les notes n'identifient jamais spécifiquement des étudiants mais, sachant que certains élèves vont systématiquement présenter un profil commun, les enseignants anticipent concrètement la tendance probable de leur section.

Malgré les questions orientées et les réponses types d'étudiants fournies dans les notes pédagogiques, les discussions en classe prennent souvent une autre voie ; je me rappelle m'être demandé plus d'une fois comment nous en étions arrivés là. Un aspect mineur du cas peut facilement se transformer en thème de débat à part entière. Ainsi, la façon de s'habiller de l'un des personnages d'une vidéo montrée en classe mènera à une discussion sur les relations de pouvoir au travail. La localisation du cas étudié provoquera éventuellement une confrontation sur le pour et le contre de la rénovation urbaine. Et une note de bas de page dans une annexe suggérera peut-être un échange sur la validité des données. Les digressions possibles sont presque sans bornes et varient selon la composition de la section. En effet, les discussions sur les cas sont en partie une projection des divers espoirs et appréhensions des étudiants. En conséquence, le risque de voir un cours dérapier est inévitable.

Les dérives mineures sont souvent des surprises appréciées de l'enseignant car elles injectent de l'adrénaline dans l'étude du cas, mais les conversations peuvent parfois s'égarer complètement. C'est pourquoi

UN SCÉNARIO ÉCRIT ENTRE LES LIGNES

le troisième élément habituel des notes pédagogiques (présent sur 67 % des cas traités dans l'ensemble des dix matières) porte sur les possibilités de reprise en main d'une discussion, ce qui se révèle nécessaire de temps en temps. Les puristes de la méthode des cas vanteraient sans doute une perte de contrôle partielle sous prétexte qu'elle offre des situations d'apprentissage idéales en faisant naître de nouveaux éclairages. Dans la pratique cependant, les professeurs novices ont rarement l'esprit tranquille en se lançant dans un cas sans instrument pour garder le cap. À cet égard, les notes pédagogiques sont aussi rédigées pour apaiser leurs angoisses en proposant des méthodes concrètes pour reprendre le contrôle de discussions arrivées au point mort ou trop éloignées du cadre souhaité. Par exemple, l'auteur d'une note – probablement échaudé – donne le conseil suivant : « Si l'impression devient franchement négative, il vaut mieux enrayer la tendance en disant : “Dites, jeunes gens, vous êtes durs ! Je vous rappelle que ce sont les membres de cette équipe dirigeante qui ont repéré ces opportunités alors que le secteur n'existait pas encore. Ils ont bâti leur activité à partir de rien ou presque. Comment pourraient-ils être mauvais dans leur domaine ?” » Des interrogations comme celle-ci ramènent forcément la réflexion des étudiants au cœur du cas.



Espace de travail où les étudiants préparent leurs cours
(photographie Han Lei).

CHAPITRE QUATRE

De même, quand des calculs financiers complexes risquent de ralentir la séance à cause d'élèves mal préparés, un autre auteur fait cette suggestion : « Les calculs liés au cas peuvent se révéler particulièrement compliqués. Pour contourner les blocages éventuels, l'enseignant pourra demander à plusieurs volontaires de remettre leurs analyses la veille du cours ; il choisira ensuite deux étudiants dont le travail est satisfaisant pour animer la discussion. Cela réduit le risque d'enlèvement de la séance. »

La grande majorité des notes pédagogiques signale « les emplacements minés » spécifiques au cas traité, tout en suggérant des solutions éprouvées pour les éviter ou les désamorcer. Si le danger n'est pas éliminé, le risque de s'y heurter pendant la séance est modulé. Il se produira forcément quelques explosions, mais en sortir sans dommage est la preuve des talents pédagogiques d'un professeur. On peut dire que les bleus et cicatrices sont en fait les marques d'un bon enseignement et témoignent d'une courageuse détermination à mener les étudiants sur un terrain difficile.

LES ENJEUX DÉCISIFS D'UNE CONQUÊTE QUI NE DIT PAS SON NOM

Bien que les notes pédagogiques indiquent une méthodologie et des schémas propres au processus didactique (questions orientées, réponses caractéristiques et techniques de reprise en main), il n'est guère évident de discerner la finalité pédagogique de l'ensemble. Les trois quarts des notes (75 % sur les dix matières) énoncent des objectifs en apparence précis sur le plan de l'enseignement ou de l'apprentissage ; on trouve fréquemment des formulations du type : donner l'occasion aux étudiants de prendre une décision budgétaire cruciale ; comprendre l'importance du travail dans la vie d'un salarié ; envisager les moyens légaux qui existent pour créer et capter la valeur de l'innovation ; prendre conscience que les marchés passent par différentes phases de croissance. En s'attachant à des problématiques bien distinctes de la vie d'une entreprise, les notes (et les cas qui les accompagnent) favorisent l'acquisition d'un ensemble de compétences au service d'une construction ou d'une finalité plus vaste, sans pour autant la préciser.

À HBS, les notes pédagogiques transforment le flou de la vie des affaires en une série d'enjeux économiques différenciés et objectifs. À

l'instar de la formation en médecine, qui privilégie une réalité vue à travers des symptômes, diagnostics et traitements, la formation en commerce et gestion – telle qu'elle s'exprime dans la plupart des notes – incite à considérer la vie de l'entreprise comme une succession de problèmes qui exigent des solutions variées et éprouvées⁷. En s'attachant aux outils analytiques destinés à résoudre les difficultés, les notes constituent une ressource précieuse que les étudiants sont censés pouvoir maîtriser. Par le biais de modèles, de cadres d'analyse et de listes récapitulatives, ils acquièrent peu à peu une aptitude technique. De plus, les objectifs indiqués dans les notes se concentrent sur les façons de gérer des défis spécifiques. C'est pourquoi il est rare de pouvoir identifier des recoupements entre les objectifs de plusieurs notes pédagogiques, ce qui permet difficilement de construire une finalité d'ensemble à partir de chacun d'eux.

Pourtant, les enjeux et l'importance de cette finalité de portée générale sont sans cesse valorisés. Bien que les cas ne traitent pas de questions de vie ou de mort, ils parlent sans nul doute de gagnants et de perdants qui s'affrontent dans une lutte éprouvante ; dans la plupart des notes, figurent des récits qui évoquent explicitement la réussite ou l'échec de l'entreprise ou du protagoniste (69 % des notes des dix matières). Le succès prend de multiples formes et peut se mesurer à plusieurs niveaux :

- Le plus important : le protagoniste. Ex. : «Après avoir assimilé comment opérer en Asie et avoir réussi à adapter en conséquence le modèle économique de son entreprise, ce patron s'apprête à jouir d'une belle réussite.»

- L'équipe de travail. Ex. : Le concept choisi «encourage globalement à améliorer le moral et le dévouement des salariés, ce qui tend à réduire les doléances, l'absentéisme et la rotation du personnel».

- L'entreprise. Ex. : «Le produit a ensuite atteint le stade de la distribution nationale et plusieurs concurrents cités dans le cas ont décidé de renoncer à ce marché.»

Des échecs sont également dépeints à tous les niveaux de l'analyse. Les notes présentent non seulement des acteurs contraints de démissionner à cause de résultats insuffisants ou des sociétés poussées à la faillite, mais aussi le gouvernement incité à injecter des aides financières considérables

CHAPITRE QUATRE

pour épauler des entreprises en difficulté. Toutefois, le bilan penche légèrement en faveur du succès : les notes qui ne parlent que de réussites (18 % sur neuf matières) sont un peu plus nombreuses que celles qui traitent uniquement d'échecs (11 % sur sept matières). Aucun facteur contextuel ou individuel clair (y compris secteur, environnement, pays ou caractéristiques socioéconomiques du protagoniste) ne laisse présager un résultat plus qu'un autre ; tous les environnements et acteurs bénéficient du même potentiel pour gagner ou perdre. Seuls les états émotionnels à valence élevée chez le protagoniste semblent invariablement le conduire à échouer : décisions hâtives, excès de colère ou réactions précipitées sans analyse préalable⁸. Les actions qui manquent de préparation et de fondements analytiques paraissent également vouées à l'échec.



Des étudiants en chemin vers leur salle de cours
(photographie Han Lei).

Plus important sans doute, la vie des affaires offre, semble-t-il, autant d'opportunités favorables que d'embûches. Un nombre important de notes indique que la situation étudiée peut aboutir à un échec comme à une réussite (40 % sur neuf matières), soulignant que le plan d'action n'est

nullement prédéterminé. Les notes incitent également les enseignants et les étudiants à réfléchir aux conséquences possibles des choix qui ne sont pas faits et des trajectoires qui ne sont pas suivies, donc implicitement, à toujours se demander si le résultat obtenu aurait pu être différent pour une raison ou une autre. Autrement dit, les notes pédagogiques supposent une forte dimension de capacité d’agir des individus. Les protagonistes du cas vivent en effet des péripiéties au cours desquelles ils sont généralement confrontés à leurs choix et aux lourdes conséquences qui en découlent.

Par ailleurs, la scénarisation de la vie des entreprises est étayée par un suivi permanent des évènements du monde réel. Les actualités relatives aux luttes économiques ou commerciales et à leurs incidences pénètrent la vie du campus. Ainsi, il est courant de surprendre un groupe d’élèves en train de discuter des toutes dernières évolutions d’un marché ou d’un récent changement à la tête d’un grand groupe. Les clubs animés par les étudiants invitent régulièrement des chefs d’entreprise sur le campus pour qu’ils racontent leur histoire. Quant aux professeurs des première année, ils reçoivent des informations sur les sociétés évoquées dans les discussions en classe, très souvent par l’intermédiaire du membre de l’équipe pédagogique qui connaît le mieux le cas à traiter. La presse est évidemment un moyen de se tenir au courant ; c’est ainsi que le *Wall Street Journal* et le *New York Times*, déposés chaque matin dans la boîte aux lettres de la plupart des enseignants, disparaissent rapidement dans les bureaux. De plus, les professeurs se transmettent entre eux les nouvelles qui pourraient intéresser plus particulièrement tel ou tel collègue. Sans compter que, sur le campus, on peut voir et approcher certains acteurs clés – ils sont loin d’être rares – qui ont vécu des affrontements entre sociétés, avant de rejoindre l’École en tant que professeurs de la pratique des sciences de gestion. Ces ex-décideurs incarnent les heurs et malheurs des anciennes luttes entre entreprises.

Une terminologie guerrière imprègne plusieurs notes (18 % sur 5 matières), soulignant l’intensité de la compétition dans laquelle évoluent les protagonistes. Nombreux sont les parallèles entre ce vocabulaire et la culture précaire de la « liquidation » que privilégient les établissements financiers de Wall Street⁹. Dans les notes, les sociétés « attaquent » les marchés, « déclarent la guerre » à d’autres entreprises et « se lancent dans

CHAPITRE QUATRE

des luttes économiques ». Parallèlement, les concurrents impliqués dans les affrontements locaux et globaux sont appelés des « agresseurs », les erreurs de manœuvre risquent de « couler les négociations » et les entreprises sont présentées comme vulnérables aux « prises de contrôle hostiles ». Certains auteurs suggèrent même de poser aux étudiants des questions telles que « Quel a été l'arsenal utilisé sur le terrain ? » ou « Comment le protagoniste devrait-il lutter pour survivre ? » Dans des environnements aussi instables, il est évident que personne n'est tout à fait en sécurité. La liquidation guette tout le monde. Même les entreprises le plus souvent évoquées peuvent être terrassées. Un auteur explique, dans une remarque sur la nature « classique » de l'un des cas étudiés, que ce dernier illustre la situation des « sociétés qui, après une longue tradition de succès, commencent à subir des pressions sur leurs résultats, mais semblent connaître un rebond (illusoire) ». À la lecture de la note, les enseignants comprennent qu'une bataille est en train de couvrir, même si les protagonistes du cas n'ont pas conscience de ce qui va se produire. Entre les victoires (les rebonds) et les défaites (les pressions sur les résultats), une lutte se trame et ses enjeux sont manifestes.



**Des nouvelles du terrain : le *Wall Street Journal*
et le journal des étudiants de HBS, *Harbus***
(photographie de l'auteur).

Mais quelles sont les batailles qui se jouent vraiment ? Les objectifs globaux restent généralement ambigus. Une chose est certaine, chacun des acteurs mène ces luttes individuellement. Tout comme les sociétés américaines ont tendance à donner à leurs dirigeants le statut d'agents du changement, de nombreuses notes voient dans les protagonistes des personnages quasi héroïques¹⁰. Même si le succès et l'échec se mesurent sur plusieurs plans (être promu ou accroître la rentabilité, par exemple), les notes pédagogiques décrivent les actions comme, principalement, le fait d'une seule personne (62 % des notes sur l'ensemble des dix matières), et non d'une équipe ou d'un groupe. Les batailles sont plutôt individuelles – sous-entendu, pour que les étudiants s'identifient aux personnages. Un grand nombre de notes (39 % sur huit matières) préconisent de demander aux élèves de se glisser dans le costume des protagonistes. L'une d'elles suggère notamment de poser la question suivante : « Imaginez que c'est vous qui supervisez cette partie de l'activité. Êtes-vous satisfait(e) de ce qui est en train de se passer ? » ou « Souhaiteriez-vous que votre entreprise fasse l'objet de ce genre de récit dans le *Wall Street Journal* ? » Implicitement, on peut imputer les résultats d'une organisation aux décisions d'une personne.

Résumons ce que, globalement, les notes pédagogiques transmettent aux professeurs novices. Au fond, elles permettent de comprendre que les cas dépeignent des conflits déterminants dans lesquels des individus sont face à des décisions professionnelles difficiles et lourdes de conséquences. Les enjeux des entreprises y sont ramenés à des problèmes humains. D'où la nécessité pour les acteurs de faire preuve d'un jugement pertinent car les décisions erronées dans un cadre conflictuel ont potentiellement des effets désastreux. En plaçant l'individu au centre de la scène, les notes suggèrent que les protagonistes peuvent orienter leur destin. Voir les dirigeants comme les artisans de leur propre réussite reflète une culture managériale américaine qui valorise ce que la sociologue Katherine S. Newman a appelé « l'individualisme méritocratique » en le définissant comme « l'idée que les individus sont responsables de leur propre destinée »¹¹. Cette interprétation fait peser sur le comportement humain des postulats moraux qui rappellent la version sécularisée de l'éthique protestante étudiée par Max Weber¹². L'approche que les notes pédagogiques de HBS privilégient s'appuie sur les choix individuels pour remporter des batailles à répétition dans lesquelles la réussite des personnes et celle des entreprises se combinent.

CHAPITRE QUATRE

Cette ontologie fait de la performance d'une entreprise le résultat de multiples conflits. Les dirigeants entrent ainsi dans un vaste groupe de chefs d'entreprise au sein duquel règnent l'individualisme et l'héroïsme¹³. Les contraintes sociales structurelles sont souvent ignorées, le monde étant conçu comme l'assemblage de capacités individuelles. Cette conception ne donne cependant pas accès à une perspective d'ensemble. Un grand nombre d'étudiants de l'École (pas tous) aspirent apparemment à ne pas maîtriser uniquement des outils techniques pour avancer dans leur carrière. Parfois, les notes pédagogiques évoquent ces visées plus générales : créer des emplois, soutenir la compétitivité nationale, ou autres finalités de ce type. Mais l'articulation de ces objectifs sociaux est laissée à l'imagination des professeurs et des étudiants. En ce sens, « le silence appelle le bruit », et ce qui n'est pas exprimé appelle la réflexion et une prise de position individuelle. Les notes s'interdisent avant tout de formuler ces objectifs sociaux ; presque à dessein, elles autorisent ainsi la coexistence de plusieurs d'entre eux. Cette posture plutôt non interventionniste laisse aux enseignants la possibilité, s'ils le souhaitent, de combler le vide qui est laissé.

LE SENS D'UNE « VIE RÉUSSIE »

Le fait que les notes pédagogiques s'abstiennent d'associer une finalité générale à l'activité des entreprises ne signifie pas que ces artefacts organisationnels esquivent totalement les jugements de valeur : plus de la moitié des notes de l'échantillon présentent les actes des différents personnages comme étant soit corrects soit erronés (56 % sur l'ensemble des dix matières). Toutefois, cette forme de discernement sert principalement le choix du *processus*. Lorsqu'un protagoniste applique un plan d'action judicieux, les auteurs des notes ont tendance à souligner la pertinence des mesures qu'il a prises. Par exemple, dans une note typique, un auteur a inséré une remarque valorisant la démarche d'un manager qui a consulté son client avant de modifier la nature de la très ancienne relation qui existait entre ce dernier et l'entreprise ; de même, dans son commentaire, un autre auteur approuve non seulement que le protagoniste ait intenté une action en justice contre un concurrent mais aussi qu'il se soit efforcé d'explorer

parallèlement toutes les autres initiatives possibles, saluant ensuite son aptitude à analyser toutes les options qu'il avait identifiées.

En revanche, quand les individus prennent de mauvaises orientations, c'est généralement parce qu'ils ignorent un signal important du marché, négligent une information cruciale qui leur a été transmise ou sous-estiment l'inertie du personnel ; dans les méandres des drames qui s'ensuivent, ils ne remarquent pas les indicateurs de danger. Bien que ces récits transmettent des réponses normatives sur ce que les protagonistes (et, par extension, les étudiants) devraient faire ou ne pas faire, les réactions décrites correspondent surtout à des mesures, des actes et des décisions, et non à des finalités générales¹⁴. Des opérations correctes et incorrectes sont fréquemment détaillées mais les résultats obtenus, bons ou mauvais, sont rarement exposés. Les notes demeurent relativement silencieuses quant à l'orientation dominante de la trajectoire empruntée par les protagonistes.

La première fois que j'ai adopté une position normative tranchée pendant un cours, je me souviens d'une impression étrange : c'était comme si je sortais de la piste et que je pénétrais en terre inconnue. La discussion en classe portait sur une ligne de fabrication industrielle, et j'ai demandé ce que le responsable de cette ligne redouterait le plus. « Un syndicat », lança immédiatement un étudiant. Par là, il entendait une grève, menée par un syndicat, qui arrêterait la production ; il a ensuite précisé les répercussions négatives qui en découleraient. La salle est devenue silencieuse et aucune main ne s'est levée. Débutant à l'époque, j'étais intimidé par ce silence. Je n'avais pas encore appris à attendre que d'autres élèves rebondissent sur le dernier propos. Au lieu de cela, je suis intervenu en rappelant certains des atouts et faiblesses des syndicats dans plusieurs pays et secteurs d'activité. Mon parti pris était manifeste : tous les étudiants l'ont remarqué. Si je devais mettre à jour la note pédagogique de ce cas, je signalerais probablement ce piège potentiel et proposerais des moyens de relancer la discussion.

La dernière séance d'une matière enseignée en première année se déroule de façon particulière ; elle illustre *a contrario* le fait que les finalités de portée générale et la position morale adoptées par l'enseignant ne sont présentes ni dans les notes ni dans les séances habituelles qui, elles, sont parfaitement réglées à l'avance¹⁵. En effet, à la fin d'un semestre, a lieu un cours spécial pendant lequel, selon une tradition bien établie, l'enseignant

CHAPITRE QUATRE

est censé partager quelque chose de plus personnel ou de plus particulier avec sa section. Une étudiante ayant assisté à plus d'une dizaine de ces séances finales se rappelle qu'elles constituaient « une rupture avec la routine. On était loin des discussions sur une étude de cas et du rythme caractéristique du cours » ; au lieu de cela, le professeur « nous racontait une histoire tirée de sa vie personnelle »¹⁶.

Même si on leur dit de ne pas préparer grand-chose pour ce dernier cours, les enseignants peu expérimentés y réfléchissent sans doute plus longtemps qu'à bon nombre des cas qu'ils doivent traiter. Ils trouvent rassurant d'écouter leurs collègues aguerris qui leur conseillent de faire ce qui paraît bien pour ce jour-là, mais il faut du temps pour trouver « ce qui paraît bien »... Lors de ma première année d'enseignement à l'École, j'ai passé en revue souvenirs et photos de famille afin de créer des associations d'idées ; j'ai pensé à ce qui m'avait poussé à rejoindre HBS et à ce qui m'avait amené à faire ce que je faisais. Cette séance est une occasion offerte exceptionnellement (et intentionnellement) aux enseignants pour qu'ils communiquent davantage ce qu'ils pensent à leurs étudiants.

Quant au souvenir de ma première « dernière séance », il est légèrement flou. J'avais préparé un plan avec mes ultimes observations, résumées sur une page dont je m'étais muni. Je commençai ainsi : « J'avais pensé parler des exaltations et hantises que suscite le fait de compter parmi les nouveaux professeurs de cette École, mais vous les avez constatées par vous-mêmes, donc toute explication sur ce sujet serait superflue. » Passé cette introduction, j'évoquai des voyages – ceux que l'on a cru entreprendre et ceux auxquels on a mis un terme, ceux qui impliquent de se déplacer et ceux qui exigent de rester sur place – ainsi que les bagages que l'on doit faire et défaire. Rétrospectivement, je doute que mon « histoire » ait été très claire ou très révélatrice, mais elle m'a paru appropriée en l'occurrence. Les années suivantes, en fonction de la façon dont le cours s'était passé, j'essayais d'adapter cette séance au cheminement collectif de la classe durant le semestre écoulé. Dans le but d'inscrire la matière concernée dans une période plus longue, j'ai parfois présenté des reproductions d'œuvres d'art ou lu des extraits de textes classiques qui m'avaient inspiré. Certaines séances n'ont rien donné. D'autres m'ont fait regretter d'avoir

réservé ces propos pour les tout derniers moments. Aucune ne m'a laissé une impression de complète normalité.

Autant d'enseignants, autant de manières de clore un cours, manifestement. Daisy Wademan a publié un échantillon de quinze des séances auxquelles elle avait assisté (en 2001 ou 2002), donnant ainsi une idée des sujets traités ; bien qu'elle ait choisi uniquement les histoires qui l'avaient motivée ou qui, d'après elle, avaient fortement impressionné ses camarades de promotion, son échantillon paraît assez représentatif. Tous les récits étaient différents, mais évoquaient des thèmes homogènes. Tous abordaient la question de savoir « comment se créer une vie meilleure – réussir sa vie – en tant que dirigeant¹⁷ ». Certains professeurs utilisèrent des formules proches de ce que l'on entend aux cérémonies de remise des diplômes : « Ayez le courage d'aller de l'avant. Soyez à l'écoute de vos passions. Tenez compte de votre boussole intérieure. Méditez sur vous-même et sur la condition humaine. Et puis faites quelque chose de vraiment sensationnel. » D'autres furent plus pratiques dans leurs conseils, par exemple en préconisant la mise en place de « méthodes pour créer du lien avec les gens, garder les pieds sur terre et rester accessibles » dans le cadre du travail. D'autres encore s'attachèrent à la technique d'évaluation du succès : selon les recommandations d'un professeur, il valait mieux « apprécier ce qu'on a accompli en fonction de l'influence qu'on a sur les autres [...] plutôt qu'en ajoutant des lignes à son C.V. ». Enfin, certains enseignants furent plus explicites en parlant ouvertement de la démarche annoncée lors de la création de l'École en 1908. L'un d'eux demanda, pour la forme, si les managers qu'ils étaient ne devraient pas créer leur propre code de conduite et il précisa : « Pourquoi nous, managers, en tant que groupe, ne recevons-nous pas un ordre de mission qui fixe dans les grandes lignes nos normes d'excellence en termes de compétences et de responsabilités ?¹⁸ » Cette interrogation reprend, et même conforte, la présentation originelle de HBS qui préconisait des « critères plus élevés » pour la conduite dans les affaires.

Les dernières séances de cours sont l'occasion, pour les professeurs, de se dévoiler à leurs étudiants plus franchement que l'enseignement n'y autorise d'ordinaire. Elles contribuent également à une visée plus symbolique, à savoir donner des exemples de motivations personnelles totalement étrangères à la sphère délimitée par les notes pédagogiques. En effet, les

CHAPITRE QUATRE

récits des professeurs ne sont absolument pas des modèles, ils ne font qu'illustrer la manière de donner du sens à une activité professionnelle¹⁹. Malgré leur rareté, ces moments offrent un aperçu des finalités globales, de façon plus ou moins explicite. Tous les professeurs ou presque comblent le vide que laissent les notes pédagogiques habituelles en intégrant dans cette dernière séance – éventuellement dans d'autres aussi – des « histoires » de ce type, transmettant ainsi leur posture normative personnelle.



La joie de recevoir un cadeau de fin de semestre
(photographie Pankaj Makkar).

De même, pendant la dernière séance, les étudiants de première année manifestent généralement leur opinion sur l'enseignant. La fin du semestre leur permet de redire à leurs professeurs ce qu'ils apprécient. En plus du cadeau classique souvent apporté (photo de classe sous verre ou cas encadré), un représentant (président de la section ou délégué de la formation, ou bien étudiant ayant un lien spécifique avec l'enseignant) prend brièvement la parole au nom de la classe. En règle générale, ses observations, proches de l'oraison funèbre, commentent les aptitudes pédagogiques et quelques traits personnels du professeur, mais elles saluent aussi parfois sa production de cas, comme le montre l'extrait suivant : « Pendant ce semestre, vous nous avez présenté quelques-uns des chemins de

la réussite. Vous nous avez appris à nous interroger, à anticiper et à diriger. [...] Vos questions sont rigoureuses, et votre classe bien menée. Vous avez rédigé deux nouveaux cas. D'où l'inscription sur le T-shirt que nous vous offrons : *stellar* [brillant]²⁰. » Il est ainsi rappelé à « l'enseignant-auteur de cas » qu'il fabrique des produits de consommation semi-privée. Tout comme un livre réservé à un lectorat privilégié ou un objet d'art accessible à un public restreint, les cas et les notes pédagogiques correspondantes contribuent à développer chez les étudiants de l'École une compréhension commune des personnes qu'ils pourraient (ou devraient) devenir.

Les cas sont de loin les artefacts organisationnels les plus visibles du point de vue des étudiants. Quant aux notes pédagogiques, elles sont moins évidentes puisqu'elles constituent un support d'accompagnement des cas et, plus globalement, un point d'appui de l'infrastructure pédagogique de l'École. Il faut savoir que les cours de première année comprennent aussi des exercices et des projets de groupe, mais la méthode des cas reste la norme. Tel qu'il est proposé dans les notes, le programme didactique organise de manière préétablie les enseignements et apprentissages, mais aussi les connaissances en général. Sans pour autant considérer la formation comme une forme de contrôle social, il est facile de percevoir comment ces outils organisationnels peuvent en même temps contraindre et émanciper, produisant ainsi une version à la fois scénarisée et improvisée du parcours éducatif²¹. Quand elles sont appliquées, les notes créent un espace analytique dans lequel on peut découvrir et interpréter les savoirs. Elles servent alors de « points de repère culturels » ou de « poignées culturelles » (pour reprendre une terminologie sociologique), ce qui permet un enseignement cohérent²². Plus précisément, les notes pédagogiques valorisant les questions plus que les réponses, cela évite de figer, du moins par écrit, telle ou telle vision normative²³. C'est ainsi que l'adhésion à un silence normatif (relatif) est apparemment un point de repère culturel au sein de l'École.

Les notes pédagogiques aident à retranscrire les problèmes humains en défis économiques, et à mettre en évidence la capacité de chacun à réussir ou à échouer dans la résolution de ces défis. Ces notions sont, au fond, les repères permanents autour desquels tourne un enseignement de MBA fondé sur les études de cas. La place privilégiée que de nombreuses *business*

CHAPITRE QUATRE

schools confèrent à la capacité d'agir individuelle a déjà été largement démontrée²⁴. Si l'on se fie au contenu des notes pédagogiques, ce parti pris semble être prépondérant dans le cursus de première année de HBS. Peut-être l'École se distingue-t-elle aussi par l'accent qui est mis sur les enjeux déterminants associés aux décisions étudiées. Non seulement les individus sont tenus pour responsables des résultats, mais ces résultats sont replacés dans un environnement où les affrontements entre entreprises sont permanents et où l'existence de gagnants et de perdants est la norme. En outre, les résultats sont interprétés comme le produit quasi direct d'un acte individuel. Selon la sociologue Michèle Lamont, il est tout à fait courant aux États-Unis de penser que l'on peut être tout ce que l'on veut ; les performances d'une entreprise apparaissent alors comme la preuve que tel ou tel individu est doté ou dépourvu d'une volonté suffisamment forte à cet égard²⁵. L'une des implications de cette ontologie est que les étudiants craignent sans doute moins de « tomber en disgrâce » (pour reprendre l'expression de Katherine Newman) que de ne pas « accéder à la grâce » au départ²⁶. C'est le plan d'action de chaque individu qui détermine celui qui atteint « la grâce » et celui à qui elle échappe.

Les notes demeurent néanmoins quasi silencieuses sur l'*orientation* de ce plan d'action. Par conséquent, la définition de la « grâce » n'est pas explicite. Quoique les notes pédagogiques exposent des problématiques d'entreprise précises, elles s'abstiennent avant tout de stipuler toute finalité de portée générale. En taisant les critères normatifs fondamentaux, elles autorisent la coexistence de tout un éventail d'objectifs, ceux-ci s'inscrivant néanmoins dans la démarche fondamentale de la Business School de Harvard. Ce sont les individus, et plus particulièrement les membres du corps professoral, qui contribuent à faire émerger les finalités globales dans ce silence apparent. Il s'agit bien d'un semblant de silence, puisque les notes contiennent de nombreuses indications implicites sur ce qu'est un comportement approprié. En conséquence, la direction de l'École a un problème crucial à résoudre : comment choisir les personnes qui devront à la fois articuler correctement les objectifs et animer les vides organisationnels apparents. Outre cette sélection, il lui faut aussi déployer des efforts constants pour assurer en silence la pérennité de sa démarche fondatrice. Le chapitre suivant va donc s'intéresser à la socialisation des nouveaux professeurs en dehors du processus pédagogique.

Chapitre 5

À chacun ses attributions

Les hommes [...] sont ordinairement coiffés d'un petit bonnet avec un capuchon de forme ronde, et n'excédant presque pas la grandeur de la tête. Ils portent, dans les champs, un chapeau, chez eux un béret blanc, rouge ou d'autre couleur, selon leur métier ou leur emploi.

Tommaso Campanella, *La Cité du Soleil*

J'enseignais à HBS depuis quelques années déjà lorsque j'héritai de mes grands-parents une eau-forte de belles dimensions avec son cadre. Imprimée en Allemagne en 1906, elle représente deux hommes tirant péniblement une charrue en l'absence de bœuf, tandis qu'une femme guide le soc. Comme aucun mur de mon domicile ne pouvait l'accueillir, l'œuvre se posa en candidate idéale pour mon bureau. Je l'apportai donc sur le campus et demandai si quelqu'un avait un clou. « Je suis désolée, nous n'en trouvons pas », m'informa mon assistante au secrétariat. « Mais ne vous inquiétez pas, nous allons appeler la maintenance : ils l'accrocheront pour nous. » Puis elle reprit sur un ton d'excuse : « En fait, je pense que vous n'êtes pas autorisé à planter un clou dans l'un de vos murs. Les gens de la maintenance sont les seuls à pouvoir le faire. » Tout en me souriant d'un air rassurant, elle précisa qu'elle allait faire une demande de travaux.

Dans les vingt-quatre heures, se présentait à mon bureau un agent de maintenance : sa tenue et le contenu de sa boîte à outils ne laissaient aucun doute sur son métier. Après m'avoir demandé où je souhaitais qu'il place le tableau, il mesura la paroi de gauche à droite et de haut en bas pour en déterminer exactement le centre. Il perça l'avant-trou puis choisit dans sa gamme de clous celui qui convenait le mieux. Ce fut sans doute pour valoriser son savoir-faire qu'il ajouta : « Vous ne voudriez pas qu'une belle œuvre d'art comme ça se décroche, n'est-ce pas ? » Je ne pus qu'acquiescer. Je ne me doutais pas qu'un simple coup de marteau sur un clou deviendrait une entreprise minutieuse, assortie de quelques retouches de peinture blanche

CHAPITRE CINQ

sur les parties « abîmées » du mur. J'étais impressionné. Il était clair que mon métier n'était pas d'accrocher des cadres ni, en l'occurrence, quoi que ce soit d'autre sur le mur. Finalement, l'épisode témoignait des risques qu'il y a à s'éloigner de la mission qui vous est assignée. Il illustre aussi le degré de la division du travail sur le campus, tout en révélant l'existence des nombreux indices organisationnels qui modèlent le comportement.



Un travail bien fait : un cadre parfaitement centré
(photographie de l'auteur).

De prime abord, toute division du travail reflète une répartition différentielle de compétences techniques, d'expériences ou de capacités entre des individus. Cependant, à l'instar du sociologue Émile Durkheim, on peut aussi y voir un ordre à caractère moral permettant d'affecter diverses fonctions morales aux membres d'une société¹. Comme l'a noté un collègue sociologue, Robert Park, à propos des communautés urbaines qu'il étudie, la division du travail constitue « une discipline », « un moyen de forger une personnalité »². Au fur et à mesure que les tâches sont distribuées, la nature de chaque individu se définit. En conséquence, si l'on observe ce qui est attendu de la pratique des membres du corps professoral (et des

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

autres personnels de l'École), on peut déterminer plus clairement le type de moralité ou de perspective privilégiée par l'École.

En dehors de leur enseignement et de leurs recherches, les professeurs sont censés se charger de nombreuses autres activités, qui s'exercent à titre officiel (comme la notation) ou non officiel (les rencontres avec les étudiants, par exemple). Dans le même temps, on estime que certaines activités sont interdites à la fois de façon formelle (les relations non consenties avec des élèves) et non formelle (prêcher en classe). Le périmètre de ce que les enseignants sont supposés faire et ne pas faire peut ainsi révéler ce que d'autres routines de l'École ne codifient pas expressément, tel que les critères relatifs à la pertinence des recherches (voir le chapitre 2). Une analyse de ce qui est encouragé ou découragé, au lieu de ce qui est écrit ou dit, donne donc un autre aperçu de la perspective adoptée par l'École.

En se livrant à certaines tâches, les individus tracent des frontières de compétences qui, à leur tour, délimitent des périmètres et des mandats d'attributions³. Ceux qui ne sont pas expressément désignés pour opérer dans tel ou tel périmètre sont généralement jugés aptes dans un autre, ce qui situe donc, par défaut, leur champ d'action. La division du travail affecte non seulement les individus chargés de tâches précises (comme le personnel de maintenance) mais aussi ceux dont on prévoit, en parallèle, qu'ils ne s'en chargeront *pas* (enseignants ou personnel administratif). En conséquence, on peut définir « par élimination » ce que les professeurs de l'École sont censés faire, en se référant aux activités que d'autres, autour d'eux, ont pour mission d'accomplir. Si les agents de maintenance n'interviennent que très rarement dans la vie d'un professeur, de nombreux membres du personnel non enseignant rappellent quotidiennement qu'il existe sur le campus une division des tâches et un comportement approprié pour les membres du corps professoral.

DÉFINIR PAR ÉLIMINATION LE RÔLE DES ENSEIGNANTS

Peu après ma nomination à l'École, tandis que je préparais un article dans l'idée de le présenter à une revue universitaire, je demandai à un collègue déjà publié par ce périodique si, dès le stade de soumission du texte, je devais adapter mes références bibliographiques au format en vigueur. Sa

réponse – légèrement moqueuse – fut révélatrice de mon inexpérience : « N’oublie pas que tu es professeur à HBS maintenant. Demande à ton assistante : elle le fera mieux que toi. Et en plus, tu pourras te consacrer à d’autres choses pendant ce temps-là. » La dernière phrase sonnait presque comme un reproche : « d’autres choses » était sans doute un euphémisme de « choses plus importantes ». En résumé, non seulement mon idée était déplacée, mais en sortant de mon périmètre, je risquais aussi de ne pas faire ce que l’on attendait de moi.

Mon assistante réalisa effectivement un magnifique formatage de la bibliographie. Au quotidien, les assistant(e)s des professeurs de l’École – environ quatre-vingts – veillent à ce que les enseignants puissent travailler en se souciant le moins possible des détails pratiques de la vie universitaire. Leur fonction est similaire à celle des assistantes dans les cabinets des professions libérales. Les femmes sont largement majoritaires et chacune est affectée à trois ou quatre enseignants en moyenne. Généralement, elles assurent une grande partie des interactions avec les autres membres du personnel non enseignant (à l’exception de la direction supérieure de l’École), elles tiennent à jour les agendas électroniques des professeurs et organisent les voyages ou déplacements de ces derniers. Si, par exemple, deux enseignants se rencontrent dans un couloir et conviennent de déjeuner ensemble, leurs assistantes respectives en détermineront la date et l’heure optimales. De même, ce sont elles qui gèrent la majorité des rendez-vous avec les étudiants.

Cet ensemble de prestations n’est pas surprenant dans des environnements professionnels aux ressources abondantes. Je fus néanmoins pris au dépourvu lorsque, un jour, on suggéra que mon assistante pourrait m’apporter un encas entre deux séances de cours dans un autre bâtiment du campus. Pourquoi aurais-je besoin de me faire livrer à manger ? L’idée semblait venir d’un autre âge. De plus, il était prévu un intercoures de vingt minutes. Néanmoins, à la fin de la première séance, après avoir répondu à quelques questions et noté la participation des étudiants, il ne me resta guère de temps pour me préparer au second round. Je réalisai alors que ce petit coup de main n’aurait pas été insensé : j’étais fatigué et complètement affamé après la première séance ; l’aller-retour à la cafétéria pour y acheter quelque chose dans l’intervalle se révéla souvent infaisable, les distributeurs

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

automatiques étaient assaillis, et rejoindre mon bureau pendant la pause prenait trop de temps.

Quoi qu'il en soit, je déclinai l'offre, préférant emporter moi-même quelque chose pour l'intercours. En revanche, j'acceptai bien d'autres propositions, telles que l'ouverture systématique de mon courrier à l'arrivée (hors indication de confidentialité), la préparation de dossiers réunissant les informations sur chacun des étudiants avec lesquels j'avais rendez-vous, ainsi que l'impression de plans géographiques pour m'orienter pendant mes déplacements. Aucune personne relativement occupée ne niera les bienfaits d'une aide bien ciblée. Le travail des assistant(e)s reflète une prévenance constante. De plus, comme d'autres services proposés au sein de l'École, il fait ressortir, par élimination, le rôle qui est supposé revenir aux professeurs. Dans cet environnement, ces derniers peuvent plus facilement se consacrer au « cœur » de leurs activités professionnelles, en particulier à l'enseignement et à la recherche.



Un professeur femme hors de son périmètre d'attributions ?
(photographie Catherine Hammond).

CHAPITRE CINQ

Hormis les assistantes qui officient dans les secrétariats, l'École compte toutes sortes de postes administratifs destinés à libérer les enseignants des activités non essentielles, donc « secondaires ». Les plus visibles de ces personnels sont sans doute les assistant(e)s de recherche (*research associates*) qui aident les professeurs dans bien des tâches. Chaque année, l'École en embauche plus d'une centaine (rattachés à plusieurs enseignants), la plupart d'entre eux restant quelques années. Il s'agit le plus souvent de salariés à plein temps de HBS, et non d'étudiants travaillant en plus de leur cursus (comme dans la majorité des autres cadres universitaires), leur statut traduisant l'importance que l'École accorde au soutien de ses professeurs.

Les assistants de recherche ne sont pas les seuls à apporter une aide au quotidien puisqu'il existe :

- les assistant(e)s de cours (*course assistants*) : un ou une pour chaque matière dominante proposée en première année ;
- les président(e)s de section (*section chairs*) : professeur de référence pour chaque nouvelle section d'étudiants de MBA ;
- les délégué(e)s de section (*educational representatives* ou *ed-reps*) : étudiants élus pour représenter chacune des sections.

Tous contribuent à l'infrastructure qui accompagne le travail des enseignants. Pour n'importe quelle tâche, y compris l'élaboration d'un contenu de cours interactif ou la conception de nouveaux plans pédagogiques, il est généralement possible de déterminer et de rencontrer un membre du personnel non enseignant de l'École pour solliciter son aide. De plus, en cas de besoins imprévus exigeant un renfort de main-d'œuvre, comme des copies en très grand nombre ou le codage de données, une équipe d'« agents volants », c'est-à-dire des personnels affectés ponctuellement, peut être appelée à l'aide. Quelle que soit la situation, il est relativement plus difficile de déterminer à *qui* s'adresser que d'obtenir concrètement l'assistance nécessaire.

Bon nombre d'autres tâches liées à l'enseignement sont également rationalisées ou sous-traitées (à l'exception de la notation, qui sera abordée plus loin). Traditionnellement, par exemple, des « scribes » rémunérés par l'École assistaient aux cours et prenaient des notes sur la participation des

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

étudiants afin que les professeurs puissent y revenir ultérieurement⁴. Plus récemment, un nouveau système a été installé pour avertir de l'absence d'un élève, preuve de cette volonté de simplifier les activités secondaires. Les jours où j'enseigne, je trouve régulièrement quelques messages envoyés automatiquement dans ma boîte aux lettres électronique et débutant ainsi : « Cher Professeur Anteby, veuillez noter l'absence ci-dessous. » Suivent les données personnelles : « Nom de l'étudiant(e) : Martha Jones [pseudonyme]. Date de l'absence : 14-11-2008. Motif de l'absence : Maladie. Informations complémentaires : Je suis trop malade pour assister au cours aujourd'hui. Avec mes excuses. » D'une part, en une seule opération, les étudiants peuvent ainsi informer tous leurs professeurs qu'ils ne seront pas présents ; d'autre part, ces derniers sont prévenus efficacement de l'absence des élèves ou des événements marquants dans leur vie. Tous ces moyens mis à disposition diminuent considérablement la complexité inhérente à la prise en charge de près de deux cents étudiants, et ce, sans la collaboration d'assistants d'enseignement. Dans le domaine pédagogique, l'absence flagrante d'assistants et d'adjoints (*teaching assistants, teaching fellows*) auprès des professeurs de l'École met en relief que l'activité fondamentale de ces derniers est l'enseignement.

Tout est fait pour que les tâches dites secondaires soient correctement réparties et menées à bien. Par exemple, s'occuper de graves problèmes personnels ou médicaux survenant chez des étudiants s'inscrit spécifiquement dans la catégorie des activités secondaires d'un enseignant. « Pour toute urgence médicale, un seul réflexe : appeler le 911⁵. » Ce message fait partie d'une communication à laquelle doivent assister les professeurs chargés du cursus obligatoire. La consigne se poursuit ainsi : « Les prises en charge médicales d'urgence ne sont pas effectuées sur place. Les premiers soins seront assurés par des professionnels de santé formés aux interventions d'urgence. » Un arrêt prolongé après cette recommandation et l'insistance sur le terme « formés » souligne la carence du corps professoral dans ce domaine. Dans le même temps, pour souligner son propos, l'intervenant agite dans les airs un combiné téléphonique (dont le cordon est débranché), puis il répète : « Appeler le 911. »

Autrement dit, personne ne devrait tenter quelque chose s'il n'y a pas été préparé. Au cas où le message ne serait pas suffisamment clair, le discours

CHAPITRE CINQ

enfonce le clou : « Vous n'êtes ni assistantes sociales, ni psychanalystes, ni conseillers matrimoniaux. » À ce stade, si des enseignants présents ont déjà rendu service à des étudiants à cet égard, ils se sentent confus (et baisse la tête, comme moi). « Avec un effectif de près de neuf cents étudiants, les problèmes sont inévitables. Les gens vont avoir des problèmes, qu'il s'agisse du décès de parents, de la maladie ou d'une séparation. Dans ce cas, dites surtout à vos élèves que nous [les services d'accompagnement des étudiants de l'École] sommes là pour les aider. » En réalité, de nombreux professeurs continuent à tendre une main secourable aux élèves qui semblent avoir besoin de soutien. Toutefois, ces tentatives ne les dispensent pas d'un signalement auprès des services et professionnels concernés.

La charge des enseignants est également libérée par l'extension de l'intendance de l'École à la sphère privée. En dehors du travail, un service de conciergerie est mis à la disposition des professeurs pour certaines tâches domestiques⁶ : trouver un prestataire pour le ménage de la maison, chercher une location de vacances, commander des fleurs pour un anniversaire, etc. On peut également solliciter un concierge pour les démarches administratives chronophages comme l'obtention de visas ou d'autorisations nécessaires sur un territoire donné. Ce service s'occupe aussi des réparations des ordinateurs personnels ou des installations domestiques. Loin de restreindre le champ d'activité des professeurs, ces prestations montrent que les attributions des enseignants peuvent être définies par opposition à toutes ces autres missions⁷.

Comme la plupart des tâches ordinaires sont prises en charge par ailleurs et que de nombreuses autres activités se situent hors des limites jugées appropriées, l'enseignant novice à HBS n'a plus grand-chose à faire si ce n'est d'effectuer ce qui n'est pas assuré par d'autres. En faisant appel à tout le soutien que procure l'École, un professeur aura sans doute peu d'interactions en dehors de ses collègues, du personnel administratif et technique, des étudiants et, vraisemblablement, de sa famille – c'est peut-être la raison pour laquelle je me sens un peu dépaysé quand j'emprunte les transports publics à Boston. Les pratiques professionnelles de l'École alimentent ce que le sociologue Arthur Stinchcombe appelle la « plénitude institutionnelle », c'est-à-dire la satisfaction interne des besoins de tous

les membres d'un groupe sans aucun contact avec l'extérieur⁸. Mais alors, dans ce contexte, que reste-t-il à un membre du corps professoral ?

Les enseignants de l'École paraissent rarement oisifs⁹. Nous savons déjà qu'ils sont censés enseigner, produire des supports pédagogiques et entreprendre des recherches pertinentes (voir les chapitres 2 et 3) ; nous ne reviendrons pas sur ces activités décrites précédemment. Il est facile pour les professeurs de consacrer à celles-ci tout leur temps libre. Et s'il était besoin, le compte rendu hebdomadaire des publications des enseignants-chercheurs, *Faculty Research Publications*, transmis par courrier électronique à tout le corps professoral leur rappelle à quoi employer leurs efforts en priorité ; il inventorie, pour chaque semaine, la production de supports pédagogiques et de recherches collectives de l'ensemble des professeurs (nouveaux articles, livres, cas, etc.) et diffuse les résumés. Sa seule lecture suffit à piquer l'amour-propre de n'importe quel dilettante et à le pousser à agir¹⁰. Pourtant, en plus de ces activités, les professeurs se livrent à plusieurs autres tâches importantes, notamment en sécurisant le périmètre de la communauté, en servant l'École et en sachant se vendre au tarif approprié.

SÉCURISER LE PÉRIMÈTRE DE LA COMMUNAUTÉ

Thanksgiving et de nombreux autres jours fériés sont autant d'occasions de réunir les différents membres de l'École et de tisser des liens communautaires sur le campus. Une année, pendant un repas avec l'une des sections de MBA dont j'avais été le professeur, je reconnus un étudiant assis à l'autre extrémité de la pièce, à une table plus petite en compagnie d'un autre enseignant. Sa présence me troubla cependant : il avait fait partie de l'une de mes classes mais une année auparavant ; or, dans le cadre de ces fêtes, les repas sont organisés par section et la sienne n'était pas présente. Je le saluai en allant vers le buffet.

Avec force enthousiasme, mon ancien étudiant me raconta ce qu'il avait fait, les matières qu'il avait suivies depuis et ses projets professionnels. Je n'arrivais toujours pas à comprendre pourquoi il se trouvait là, avec la promotion actuelle. Comme je l'interrogeai sur la section qui se trouvait à sa table, il me répondit en baissant d'un ton que c'était la section *K*. Je

n'en avais jamais entendu parler. À ma connaissance, il n'existait que dix sections, de *A* à *J*. Constatant ma surprise, il m'expliqua que la section *K* se composait de tous les étudiants qui restaient une année supplémentaire et obtenait donc leur diplôme après leurs camarades. En d'autres termes, la section *K* était une possibilité de resocialiser les étudiants qui avaient décidé, ou à qui on avait demandé, de quitter l'École pendant un an.

Tous les élèves admis à HBS sont jugés dignes de réussir. Certains collègues conseillent aux nouveaux professeurs de rappeler aux étudiants qui, peu après leur arrivée, se sentent mal à l'aise dans l'environnement de l'École que « peu d'admissions finissent mal » (la sélection à l'entrée recalant environ 90 % des candidats). « Si vous êtes ici, c'est parce que vous méritez d'y être » est l'un des encouragements répétés aux étudiants qui manquent d'assurance. Cela n'empêche pas certains d'accumuler trop de mauvaises notes pendant leur première année. Ils sont alors repérés – « *they hit the screen* » selon l'expression consacrée – et on leur demande de prendre un congé de perfectionnement pour pouvoir diversifier leur expérience ou améliorer certains aspects de leur travail (comme leur participation pendant les cours). Dans leur grande majorité, semble-t-il, ils reviennent l'année suivante et obtiennent leur diplôme en trois ans au lieu de deux.

Une commission d'évaluation de l'École, Academic Performance Committee (APC), suit le cas des étudiants à qui l'on demande de quitter l'établissement pendant un an ; elle étudie également les requêtes que ceux-ci doivent présenter pour être réintégrés. Cette requête est un texte de réflexion rédigé par le postulant et adressé aux membres de la commission. « C'est un peu comme la Révolution culturelle », ai-je dit à un étudiant pour lui expliquer ce qui l'attendait. « Pour solliciter votre réintégration, vous devez indiquer que vous comprenez en quoi consistent vos problèmes et que vous prenez des dispositions pour les résoudre. Autrement dit, c'est une autocritique. Du moment que vous manifestez une réelle intention de vous améliorer, tout devrait bien se passer. » Telle était mon impression (de l'extérieur) à propos de la procédure de réintégration¹¹. L'étudiant parut quelque peu interloqué et, rétrospectivement, l'image des gardes révolutionnaires chinois n'était peut-être pas la meilleure des idées, mais elle traduisait le principe de l'exercice. Et lorsque nos chemins se croisèrent

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

sur le campus un an plus tard, nous échangeâmes un sourire complice ; il avait été autorisé à rejoindre la communauté.



Une autre forme de sécurisation
(photographie Catherine Hammond).

La question de l'appartenance à la communauté est fondamentale dans la démarche de l'École. L'absence décidée de certains étudiants, puis leur réintégration, avertissent leurs camarades que n'importe lequel d'entre eux peut être mis à l'épreuve et que le seul fait d'être admis n'est pas un gage de réussite. En même temps, l'École a probablement plus besoin de les reprendre que les élèves n'ont besoin de revenir, notamment parce que leur réintégration montre qu'il est possible de progresser. Sans ces « revenants », la démarche qui est menée ne pourrait pas faire valoir les nouveaux acquis : leur retour est l'illustration que tout individu peut évoluer suffisamment pour être sauvé. On peut donc y voir la meilleure preuve de « critères plus élevés ». Étant donné la durée relativement courte que les élèves passent à HBS, ces événements constituent les rares marqueurs d'un changement longitudinal perceptible dans le comportement des étudiants.

CHAPITRE CINQ

Les membres du corps professoral jouent un rôle actif pour sécuriser la composition de la communauté en contrôlant les entrées-sorties par le biais des notes qu'ils inscrivent dans le dossier des étudiants¹². À l'École, contrairement à ce qui se fait dans d'autres cadres universitaires où des assistants d'enseignement ou des correcteurs lisent les travaux ou copies d'examen, ce sont les professeurs qui corrigent les épreuves et évaluent la participation pour établir la notation de chaque étudiant. Le dossier universitaire où celle-ci est reportée permet d'apprécier les résultats d'ensemble. Qui plus est, un système de quotas de notation s'applique, imposant aux professeurs une répartition particulière des notes par section et par matière¹³ : la plus haute appréciation doit avoir une fréquence de 20 % au maximum sur une section (environ 18 étudiants sur 90), et la plus faible une fréquence de 10 % minimum (plus ou moins neuf élèves), les autres se situant dans l'intervalle avec la même note.

Mon journal de terrain livre une remarque de fin de semestre sur la complexité qu'un tel système revêt pour les enseignants : « De nouveau, revient le moment de donner mes notes. C'est ce que fait n'importe quel enseignant, où qu'il soit, mais dans la plupart des établissements, il peut compter sur le laisser-aller de quelques étudiants pour "aider" à respecter la répartition des notes. Ici les élèves sont, dans l'ensemble, studieux, intelligents et actifs. Il est donc difficile de trouver les 10 % inférieurs. En général, identifier trois ou quatre étudiants qui ne participent pas beaucoup est relativement facile : ce sont ceux dont les copies d'examen final sont les moins bonnes, qui remettent le moins de devoirs pendant le semestre et qui écoutent plus qu'ils ne participent. Mais le problème consiste surtout à en trouver d'autres. » Au début, les enseignants non titulaires sont nombreux à se heurter eux aussi à cette difficulté.

Le fait que les enseignants doivent repérer les étudiants relativement plus faibles, quel que soit leur degré de faiblesse, au sein d'un groupe homogène est quasiment spécifique à HBS. En effet, les écoles de commerce n'appliquent pas toutes un système de quotas de notation, et même celles qui imposent une distribution particulière le font surtout pour des groupes temporaires d'étudiants. On n'y demande pas aux élèves d'être solidaires en tant que classe ; ils vont au même cours, passent seulement quelques heures ensemble par semaine, puis reçoivent un classement dans la discipline

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

concernée. À l'École, les étudiants se côtoient heure après heure à travers une douzaine de matières, ils se fréquentent tout au long de l'année, tissant souvent de profonds liens d'amitié, avant d'entrer dans les quotas. Ils sont donc classés par rapport à des camarades qu'ils connaissent bien, pas à des étrangers ; c'est aussi une pratique courante dans les écoles de droit. Captant rapidement ces dynamiques, les étudiants comprennent qu'il leur faut éclipser leurs compagnons de section. C'est ce qu'exprime le journal de l'École en citant un étudiant : « Personne ne veut avoir l'air idiot devant toute une classe qu'il veut à tout prix impressionner¹⁴. » La répartition des notes est susceptible d'être communiquée à des employeurs potentiels, mais elle fait surtout partie des mécanismes de sélection et de repérage appliqués aux différentes sections¹⁵.

Si la notation tient une place importante dans n'importe quel cadre académique, à l'École, comme elle est réalisée par les professeurs et qu'elle a un certain poids, elle modifie considérablement les enjeux. Ce que les élèves appellent la « disparition » de leurs camarades (à qui l'on a demandé de partir pendant une année) ne passe inaperçu ni dans les sections, ni dans l'École plus globalement¹⁶. Quoique certains étudiants estiment que les notes sont données plus ou moins au hasard, ils ne peuvent se permettre d'ignorer l'accumulation de notes médiocres dans plusieurs matières¹⁷. Tout départ contraint, même temporaire, résulte d'impressions répétées que les performances sont insuffisantes. Le système des quotas de notation remonte à 1941 ; comme le faisait remarquer le doyen Wallace Donham cette année-là, l'École s'était « trompée » dans à peu près 15 % de ses décisions d'admission (le taux actuel étant nettement inférieur, semble-t-il). Ce qui impliquait qu'elle se devait « de faire fuir ces hommes au cours de la première année ou de leur refuser la chance de passer dans la seconde¹⁸ ». Ces erreurs à l'entrée sont rectifiées par les conséquences des faibles résultats en première année. Par ailleurs, toute répétition de résultats élevés est également repérée par l'École et les 5 % supérieurs des meilleurs étudiants de dernière année reçoivent la dénomination de « Baker Scholars ». Ce sont les candidats pressentis pour occuper les postes d'assistant de recherche, puis suivre des études doctorales avant d'entrer dans le corps enseignant (bien que cette filière soit devenue moins sûre au fil des années).

En différenciant les résultats des étudiants, les professeurs sécurisent en fait une composition pérenne de la communauté. Lors des évaluations de performances, qu'ils s'appuient sur des dynamiques structurelles et contextuelles ou exclusivement sur la capacité d'agir individuelle qui s'exerce, ils doivent admettre la responsabilité des étudiants et les différencier par leur niveau de notation. La politique de l'École à cet égard repose sur la production de résultats inégaux au sein d'une large population d'étudiants, une inégalité dont elle assure elle-même l'existence. Ces écarts attestent que ce qui est codé en tant que prise de décision individuelle est pesé en fonction de ses conséquences. Ils valident également la notion que la trajectoire universitaire d'un étudiant lui appartient, d'une manière ou d'une autre¹⁹. Par ailleurs, les professeurs, ou ceux qui en constituent un sous-ensemble, sont chargés de repérer les variations de résultats et d'agir en conséquence.

SERVIR L'ÉCOLE

Sur la plupart des campus américains, les enseignants assurent des missions à la fois en interne pour leur employeur et à l'extérieur à titre indépendant. De nombreux professeurs titulaires sont sollicités pour siéger dans des commissions internes (pour statuer sur les promotions, par exemple) et occuper des postes administratifs (tels que directeur d'une formation). En outre, les professeurs sont nombreux à assurer des fonctions éditoriales dans des revues académiques et à jouer un rôle actif dans des associations professionnelles. À l'École, ces activités remplissent les agendas à un rythme apparemment inexorable. La priorité accordée à la caste (l'École) par rapport à la sous-caste (la discipline universitaire) pourrait être la cause et/ou le résultat de cette situation.

Quel que soit leur établissement, il est demandé aux universitaires d'assurer certaines prestations de service. Or, les enseignants de l'École disent souvent, non pas qu'ils travaillent pour ou à l'École, mais qu'ils y « servent ». Ce service prend de multiples formes, depuis les cours donnés dans le cadre de la formation continue des cadres jusqu'aux rencontres avec des groupes d'anciens élèves installés à l'étranger. Chez les professeurs titulaires notamment, il s'agit souvent de préserver les non-titulaires d'une charge administrative trop lourde. Assumer des tâches à la place d'enseignants

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

arrivés dernièrement est une pratique courante dans de nombreuses universités de recherche américaines. Cependant, comme le ratio entre enseignants titulaires et non titulaires est de «un pour un» – le plus faible de toutes les facultés et écoles de l'université de Harvard (hormis l'École dentaire) –, le coût relatif de cette «protection» est probablement plus lourd pour les titulaires de HBS ; ce ratio est de 1,6 pour 1 au sein des écoles professionnelles et de 2,6 pour 1 à la faculté des Arts et des Sciences de Harvard²⁰. L'effectif relativement moins important de titulaires disponibles pour partager la charge donne l'impression, sans doute à juste titre, qu'à l'École, cette catégorie de professeurs est particulièrement occupée.



L'intérieur de la chapelle du campus
(photographie Catherine Hammond).

Dans le même temps, préserver les jeunes enseignants répond à une aspiration générale de l'École : plus on est haut dans une hiérarchie sociale, plus on doit agir de manière déterminée, ici en aidant ses collègues moins expérimentés. La forte implication des professeurs titulaires dans les affaires de l'École n'est pas seulement une impression superficielle ; elle marque une attente organisationnelle et explique en partie le sentiment

CHAPITRE CINQ

d'ordre que suscite le campus (voir le chapitre 1). Ce souhait de voir chacun contribuer à l'entreprise commune est présent dans la majorité des activités de l'École et se place en totale opposition avec l'opinion souvent exprimée que les cadres ou les patrons sont guidés par leur intérêt personnel²¹. À titre préventif, les professeurs semblent incités à rejeter ce stéréotype en agissant selon un modèle comportemental opposé. Les attitudes qui en découlent, alliées à l'idée de servir un but plus élevé, cherchent à mettre en valeur le projet pédagogique.

Rien n'illustre mieux l'opposition au stéréotype d'égoïsme que les enchères organisées par les étudiants : tous les ans au printemps, chaque section de première année de MBA met en place une vente aux enchères afin de récolter des fonds destinés à une œuvre caritative en proposant des « dons » offerts par les enseignants. La première fois que des étudiants me sollicitèrent dans ce but, je demandai conseil à des collègues. « Ça arrive tous les ans, ne te tracasse pas ! », me répondit-on. Finalement, le consensus se fit sur une idée classique : un dîner pour quatre. « Tu peux pimenter un peu la chose mais, en gros, ça doit rester simple. » Ce à quoi quelqu'un d'autre ajouta : « Ceux qui t'aiment bien choisiront d'eux-mêmes de faire une offre pour ta proposition. Au bout du compte, tout le monde aura passé un bon moment. » Donc, va pour un dîner ! Lorsque l'élève qui organisait les enchères passa à mon bureau, je l'accueillis en l'informant que je donnerais un dîner à la française pour quatre convives.

Il me remercia et me demanda immédiatement le montant de la mise à prix. Bien que surpris par cet enchaînement, j'avais lu suffisamment de choses sur ce type de décision pour savoir qu'un prix trop bas pouvait discréditer un produit (moi, en l'occurrence), mais qu'un chiffre excessif refléterait un sens des valeurs disproportionné. Je lui demandai son avis et il me répondit avec assurance : « Une centaine de dollars paraît bien. Si quatre étudiants enchérissent pour votre dîner, cela revient à vingt-cinq dollars par personne. » Le montant était raisonnable, j'en convins. Alors qu'il quittait mon bureau, je me souviens avoir pensé que la somme était peut-être *trop* raisonnable, même un peu insuffisante... Mais après tout, ce n'était que la mise à prix. Pourtant, avais-je servi l'École convenablement ?

Dans la plupart des cas, servir l'École comme il se doit englobe les attributions essentielles des professeurs (enseignement, travail en

commissions, etc.). Ici, comme dans de nombreuses autres circonstances aux États-Unis, l'argent devient « l'instrument cardinal grâce auquel des valeurs trouvent une interprétation concrète »²². Le montant total des fonds collectés pendant les enchères se révèle souvent conséquent. Un échantillon non aléatoire de neuf ventes réalisées entre 2006 et 2009 affiche une recette moyenne avoisinant les 78 000 dollars, dont la majorité a été apportée par les achats des étudiants²³. Ce sont aussi ces derniers qui choisissent l'œuvre ou les œuvres caritatives qui bénéficieront des fonds. Les dons proposés étaient très variés, s'échelonnant d'une semaine de vacances à l'étranger pour quatre (mise à prix à 3 250 dollars) à un simple trajet en voiture de l'École à l'aéroport de Boston (20 dollars). Cet exercice d'estimation démontre qu'en l'occurrence, la capacité d'un individu à servir correctement l'École dépend en partie de son aptitude à donner une contrepartie adéquate à la communauté.

En servant l'École, et par extension ses étudiants, les professeurs des première année donnent régulièrement des lots pour la vente. D'après l'échantillon étudié, près de 80 % des enseignants d'une section en moyenne ont donné quelque chose, certains ayant également fait des offres d'acquisition. En réalité, sous le prétexte d'un dîner, de nombreux professeurs, notamment parmi les non-titulaires, se mettent eux-mêmes aux enchères. Dans l'échantillon sélectionné, plus de 60 % des lots des enseignants étaient des repas, dont le prix allait de 25 à 1 000 dollars avec une moyenne de 315 dollars par dîner adjudgé²⁴. Les professeurs ont aussi soumis un nombre substantiel de lots de plus grande valeur, dont une semaine dans une maison en bord de mer au cap Cod et une excursion en jet privé. Les lots onéreux sont souvent considérés comme un indicateur de la richesse et de la générosité du donateur et de l'enchérisseur.

PRÉTENDRE À DES HONORAIRES APPROPRIÉS

Depuis la fin du XIX^e siècle, les universités de recherche américaines ont combiné plusieurs idéaux, dont aucun ne fait du gain financier une valeur fondamentale. En effet, au cœur de leurs missions, sont inscrits la recherche, l'enseignement, la compréhension des beaux-arts et des arts libéraux, ainsi que l'application de connaissances pratiques pour soulager les

CHAPITRE CINQ

problèmes sociaux²⁵. En conséquence, à l'École, il se crée une tension entre la volonté de gagner de l'argent et celle d'atteindre d'autres objectifs, ce conflit étant résolu en partie par le barème à double tarification que de nombreux enseignants adoptent en cas d'engagements extérieurs : soit ils se vendent cher, soit ils ne demandent rien du tout.

J'ai vite saisi ces dynamiques financières à l'occasion d'un appel téléphonique inattendu alors que j'étais à mon bureau un après-midi d'été. Une femme au ton affable se présenta, puis expliqua qu'elle cherchait quelqu'un pour intervenir dans le cadre d'un séminaire au sein d'une entreprise. Elle ne tarda pas à en venir au fait : elle voulait connaître mes honoraires. Pris au dépourvu (c'était pour moi la première sollicitation), je l'interrogeai sur son budget. Elle resta poliment ambiguë. Un conflit de dates mit rapidement un terme à la conversation mais, en raccrochant, je me demandai ce qu'aurait été une réponse appropriée. Quelques mois plus tard, le montant adéquat se chiffra clairement.

Peu après le coup de téléphone que je viens d'évoquer, un professeur titulaire demanda ma collaboration pour un projet de conseil sur un sujet proche de mon domaine de compétence. Comme le contexte m'intriguait, j'acceptai volontiers. Compte tenu du travail nécessaire, un étudiant fut également embauché. Sa rémunération journalière (500 dollars) était payée d'avance, contrairement à la mienne. À la fin du projet, ma collègue me demanda donc de facturer mon temps ; j'estimai que je « valais » six fois le tarif journalier de l'étudiant²⁶. « Cela ne paraît pas juste. Documente-toi. Vérifie avec quelques autres non-titulaires », suggéra-t-elle. En me renseignant auprès de plusieurs collègues, j'aboutis à un tarif « approprié » plus élevé. On me conseilla plusieurs fois de ne pas aller plus bas sous peine de me dévaloriser. Il était impensable que j'aie l'air de me sous-estimer²⁷.

Pour un membre du corps professoral, prétendre à des honoraires substantiels n'est pas seulement une mesure de ses capacités individuelles, c'est aussi un indicateur et un facteur du prestige général de l'École. La fixation d'un tarif élevé en tant que consultant ou orateur atteste et reflète la valeur de la marque de HBS²⁸. Tandis que l'École profite de la production des professeurs en matière de recherche et d'enseignement, ceux-ci « exploitent le marché du prestige » où se situe l'École, pour reprendre l'expression du sociologue C. Wright Mills²⁹. En outre, ceux

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

qui enseignent à des étudiants de master ou de doctorat ou bien à des cadres en formation continue qui deviendront de brillants dirigeants peuvent, de même que les vendeurs et vendeuses d'un grand magasin veillant à satisfaire leur illustre clientèle, exploiter les prémices de réussite de leurs interlocuteurs. Autrement dit, le corps professoral de l'École représente collectivement une image qui peut se vendre cher puisqu'il forme des personnes qui, à l'avenir, gagneront en prestige³⁰. Fixer le tarif journalier de l'un des membres est donc implicitement une décision collective et le fait d'imposer des honoraires élevés reflète et conforte la position éminente de HBS. En un sens, on peut y voir une façon de servir correctement l'École.

Quant aux professeurs de pratique des sciences de gestion, dont un grand nombre a occupé des postes importants dans des entreprises avant de rejoindre l'École, le fait qu'ils puissent demander de fortes rémunérations est une évidence. En revanche, pour de nombreux enseignants en pré-titularisation, cela ne va pas de soi. Comparé aux standards universitaires, le salaire moyen d'un professeur de *business school* américaine est relativement élevé³¹. Néanmoins les rémunérations versées par l'École ne représentent qu'une partie des revenus des professeurs. La possibilité d'obtenir des honoraires conséquents pour leurs interventions orales et leurs services de conseil – en partie grâce au prestige associé à l'École – leur permet d'accroître leurs gains et, par conséquent, de se montrer plus généreux en d'autres occasions, comme lors de la vente aux enchères des étudiants³².

Pour leurs missions extérieures, les enseignants n'exigent pas obligatoirement une rémunération. Ils peuvent choisir de les prendre en charge gratuitement. Par exemple, en plus de leurs interventions rémunérées auprès d'entreprises, certains s'impliquent à titre bénévole dans des organismes à but non lucratif ou à caractère culturel. Ces entités bénéficient alors, sans aucuns frais, de l'expertise de ces enseignants. Ce sont les professeurs qui décident des situations dans lesquelles ils renoncent à leurs émoluments. L'important n'est pas tant ce qui est fait gracieusement que le fait qu'une action soit réalisée à titre gracieux. Comme deux professeurs titulaires de l'École l'ont noté, «une activité économique est utile dans la mesure où elle sert de moyen pour atteindre un but³³». Choisir de travailler gratuitement donne une perspective sur ce but : ces

missions extérieures laissent supposer que les individus sont motivés par autre chose que le gain personnel.

Une fois que sont fixées les normes relatives aux missions rémunérées ou non, le traitement des sollicitations telles que l'appel téléphonique que j'ai reçu devient beaucoup plus facile. L'expérience veut qu'un grand nombre de non-titulaires rejettent une demande si elle n'offre pas d'espaces permettant d'explorer des problématiques de recherche pertinentes, si elle ne s'accompagne pas d'une rétribution appropriée ou si la cause concernée ne le mérite pas³⁴. En fin de compte, pour tout engagement accepté, les honoraires seront soit dans le haut du tableau, à l'image du prestige de l'École, soit non facturés. Le milieu de gamme (plusieurs milliers de dollars par jour d'intervention) est à proscrire. Par ailleurs, il est rare que les professeurs de l'École parlent ouvertement du montant qu'ils demandent, ce qui sous-entend peut-être que les questions d'argent sont soit trop importantes soit trop triviales pour être abordées.

En plus de leur charge d'enseignement et de recherche, les enseignants de l'École assurent les activités présentées dans ce chapitre, ce qui fait d'eux des gens très occupés. Au sein de HBS, le personnel accepte facilement les attentes associées à la division du travail, qui elle-même renforce la spécialisation mise en œuvre. Mais en dehors du campus, les attentes à l'égard des professeurs sont plus difficiles à appliquer, comme le prouvent quelques-uns de mes faux pas. Je me souviens que, pendant une conversation téléphonique avec mon conjoint, je lui demandai d'acheter des blocs de post-it multicolores parce que j'en manquais ; l'École n'a que des jaunes et mon assistante était absente ce jour-là. À peine la phrase achevée, je m'en voulais déjà : rien ne m'empêchait de faire cette course moi-même puisqu'il y avait un magasin de proximité sur le campus. L'éventualité de m'y rendre à pied pour acheter des fournitures ne m'avait pas effleuré jusque-là. Car, en le faisant, j'agirais à l'encontre de deux attitudes attendues sur le campus : d'une part, les schémas de circulation des professeurs conduisent rarement à ce magasin (voir le chapitre 1) ; d'autre part, c'est mon assistante qui se charge habituellement de mes commissions, comme de récupérer des livres à la bibliothèque ou de me procurer ce dont j'ai besoin pour faire cours. Au lieu de faire des courses, je devrais certainement

À CHACUN SES ATTRIBUTIONS

me livrer à d'autres activités plus utiles. Quoi qu'il en soit, mon conjoint ne se laissa pas convaincre.

Nous réfléchissons souvent à ce qui importe, ou à ce qui est attendu, dans tel ou tel environnement. En tant qu'individus, nous sommes régulièrement confrontés à ces questions et nous élaborons tout un répertoire de réponses évolutives. En tant que membres de communautés ou d'organisations, nous rencontrons des interrogations similaires et, pour éclairer nos conclusions, nous nous fions souvent aux stimuli et indices fournis par d'autres membres plus expérimentés³⁵. Un nouvel arrivant à HBS peut ainsi discerner ce que l'on attend de lui avec l'aide des enseignants et non-enseignants qui l'entourent. Plus précisément, en dégageant les professeurs de certaines tâches pour qu'ils se consacrent à des activités spécifiques, le système d'assistance administrative de l'École définit ce qu'ils devraient faire théoriquement. Les enseignants saisissent rapidement cette approche.

Le degré de division du travail sur le campus repose sur la spécialisation qui, elle-même, oblige à différencier les attributions³⁶. Si une division du travail très poussée est généralement associée à un système profondément bureaucratique, elle provoque aussi une interdépendance entre les individus qui occupent des positions sociales distinctes. Aujourd'hui, les membres de l'École dépendent les uns des autres pour faire leur travail respectif. Cette dépendance est, quant à elle, à la base de la vie en collectivité³⁷. Or, la vie communautaire encouragée à l'École s'inscrit dans un modèle où règne l'ordre : les individus, pour la plupart, savent ce que l'on attend d'eux et ce qu'ils peuvent attendre des autres. Certes, cet ordre est commode puisqu'il permet à chacun de mener efficacement ses activités, mais il est aussi déterminant puisqu'il contribue à atteindre une finalité plus vaste. Les ordres culturels, y compris lorsqu'ils sont propres à une organisation, ne sont pas uniquement des instruments, ils amorcent la réalisation de projets culturels³⁸. Le fait que les finalités générales restent indéterminées *constitue* donc peut-être l'objectif au sens large.

En revanche, une composante essentielle du modèle organisationnel change constamment, puisque la composition du corps professoral crée une variation. Étant donné l'imprécision apparente des finalités générales que poursuit l'École, et compte tenu de l'incertitude liée à la latitude

CHAPITRE CINQ

comportementale laissée aux enseignants, il faut prévoir un « contrôle qualité » préalable. C'est pourquoi il est crucial de sélectionner les individus adéquats, à savoir ceux qui présentent la meilleure probabilité de réagir comme il convient aux nombreux indices organisationnels. Le chapitre suivant, dernier élément empirique de ce livre, se penche sur ce processus de sélection.

Chapitre 6

Recruter un état d'esprit

*La cité se compose de familles, la plupart unies par les liens de la parenté.
[...] Les mâles, fils et petits-fils, restent dans leur famille.
Le plus ancien membre d'une famille en est le chef.*

Thomas More, *L'Utopie*

Les candidats qui ont la chance de décrocher un poste universitaire assorti d'une possibilité de titularisation touchent souvent le terme d'une longue quête jalonnée de nombreux déplacements et rendez-vous. Il est d'usage que le postulant présente les projets de recherche sur lesquels il travaille au corps enseignant du département qui l'a pressenti, et il en rencontre tous les membres (ou presque). À cet égard, ma visite à HBS fut caractéristique de ce que tout professeur potentiel expérimente dans une grande université américaine ; j'en passai donc par la présentation publique (*job talk*) et par bien d'autres étapes. Comme le remarquait un observateur étranger, le rituel de recrutement universitaire américain englobe « des rencontres à l'heure du petit-déjeuner, du déjeuner ou du dîner avec des personnes individuelles ou de petits groupes, [ainsi que] de brèves conversations avec une “brochette” d'étudiants de master ou de doctorat, [...] de généreux applaudissements [après ladite présentation], et des entrevues avec les doyens et recteurs¹ ». Ce que j'ai connu à l'École n'est pas très différent. Du petit-déjeuner au Charles Hotel à un entretien avec le vice-doyen chargé du recrutement du personnel enseignant, la visite s'est déroulée telle qu'on pouvait le prévoir.

Pourtant, après la réception de la lettre me proposant définitivement le poste, la procédure sortit quelque peu de la voie habituelle. Ce courrier n'apportait pas de nouvelle en soi, puisque j'avais déjà été informé par téléphone. Le dossier d'admission contenait une liasse de documents, allant des conseils pour trouver un logement au descriptif des garanties de l'assurance maladie ; bien qu'ayant été averti de son arrivée, j'étais soulagé

CHAPITRE SIX

de le tenir enfin entre mes mains. Impatient de donner officiellement un point final à ma recherche de poste, je cherchai dans tous les papiers un document à signer et à retourner pour confirmer mon acceptation. N'en trouvant aucun, j'appelai la personne à contacter à l'École pour lui demander ce que je devais signer. « Oh ! Rien, votre parole suffit », répondit-elle. Percevant mon trouble, elle ajouta : « Si vous souhaitez m'envoyer quelque chose, n'importe quoi fera l'affaire [...] même une carte postale ! Et encore une fois, félicitations pour votre nomination au sein de notre École². » J'avais pensé signer un contrat mais le message tacite était que les candidats jugés dignes d'une proposition de poste de la part de HBS étaient, de ce simple fait, suffisamment fiables pour tenir parole. S'ils ne l'étaient pas, comment auraient-ils pu être recrutés ? !

À l'École, de nombreux scénarios préétablis façonnent les activités d'enseignement et de recherche, mais la direction de l'établissement s'en remet encore au libre arbitre des professeurs pour transmettre et mettre en œuvre des visions normatives dans le vide organisationnel qui semble exister. C'est pourquoi la sélection des enseignants demeure un aspect crucial dans la réussite de la démarche moralisatrice de l'École. Interrogé en 1908 sur la position de l'établissement à propos d'un enseignement de l'éthique, le doyen Edwin F. Gay précisait : « Ce qui est difficile, c'est de trouver des professeurs capables de traiter ce sujet avec l'état d'esprit qui convient³. » En conséquence, les routines organisationnelles qui régissent les entrées et sorties du corps enseignant sont sans doute les plus importantes à comprendre⁴ : ce sont elles qui intègrent les principaux rites de passage, c'est-à-dire l'admission et l'exclusion de la communauté⁵. Dans la mesure où ils sont associés à des « représentations théâtralisées », ces rites produisent un renforcement des « significations communes qui forment la substance d'une culture dans l'esprit de ses membres »⁶. Il est parfois possible d'appréhender totalement la vision d'une organisation par sa façon de gérer l'accès et le départ de ses membres.

Comme le sous-entend le bref récit de ma procédure d'embauche, l'entrée dans le corps professoral de l'École relève plus du *gentlemen's agreement* que d'une relation contractuelle. La procédure d'admission atteste la loyauté à l'égard d'une mission, plus qu'elle ne ratifie l'échange d'un service contre un salaire. De plus, elle laisse presque supposer une

intimité préexistante entre les enseignants en poste et le nouvel arrivant, cette idée se justifiait tout à fait puisque, traditionnellement, les nouveaux embauchés ont déjà passé un certain temps dans l'établissement avant leur nomination. Cependant, les recrutements récents s'écartent de plus en plus de cette voie, ce qui a de profondes implications sur l'évolution de l'École et sur ses mécanismes internes.

LA COMPOSITION DU CORPS PROFESSORAL : UN DOSAGE DÉLICAT

Plusieurs années après mon arrivée à HBS, je décidai de prendre part à la cérémonie de remise des diplômes qui devait saluer la réussite d'un grand nombre de mes étudiants ce printemps-là. Il fallait pour cela traverser Charles River et porter la tenue universitaire adéquate. Comme je ne possédais ni le costume (toge et toque) ni l'écharpe-capuche nécessaires, mon assistante appela pour réserver une location ; je lui rappelai donc que mon *alma mater* est l'université de New York, car la couleur de la toge traduit normalement ce lien. Le fournisseur, prestataire de longue date de l'École, demanda pour qui était la tenue. Après avoir répondu qu'il s'agissait d'un professeur, mon assistante fournit mon nom et mon université d'origine. La réaction fut immédiate : « La toge sera rouge cramoisi [*crimson*, la couleur de l'université de Harvard]. » Apparemment, c'était la couleur par défaut pour tous les membres du corps enseignant de l'École qui louaient leur tenue.

Mon assistante insista en répétant le nom de l'institution où j'avais obtenu mon doctorat. « Nous allons approfondir la question », fut la réponse très professionnelle du fournisseur. Dès le lendemain, mon secrétariat recevait un appel : la toge serait noire sans particularité mais l'écharpe-capuche serait violette, pour rappeler les couleurs de mon *alma mater*. « Nous n'avons pas souvent ce genre de requête. Désolés de cette confusion », fut-il ajouté. Malgré l'accroissement des recrutements externes, la plupart des professeurs de HBS, ou du moins ceux qui se rendent aux cérémonies de remise des diplômes, restaient apparemment issus des bancs de l'université de Harvard.

Dans la sphère universitaire, on parle de localisme ou d'endogamie (*inbreeding*⁷) pour caractériser le fait que les professeurs recrutés pour

CHAPITRE SIX

enseigner dans un département ou une université y ont eux-mêmes obtenu leur diplôme le plus élevé. Bien que régulièrement dénoncée, cette situation a, depuis longtemps, été identifiée et étudiée dans divers cadres universitaires. Par exemple, une enquête réalisée en 1938 sur tous les recrutements externes d'enseignants effectués entre 1885 et 1937 à l'université de l'Indiana a établi que 43 % d'entre eux étaient des anciens élèves⁸. Une étude plus récente sur les embauches dans les écoles de droit de trente-deux universités américaines a conclu qu'environ 20 % des personnes recrutées en début de carrière avaient été formées par l'institution qui les engageait⁹; dans des travaux ultérieurs, les écoles de droit de Harvard et de Yale présentaient les proportions les plus fortes de nominations locales avec, respectivement, 81 % et 73 % des embauches de départ.

Sur les 182 enseignants titulaires ou en voie de titularisation qui travaillaient à HBS en 2009, plus de 30 % avaient passé leur diplôme supérieur à l'université de Harvard; il s'agissait principalement de doctorats (PhD, *Philosophiae Doctor*) décernés par la faculté des Arts et des Sciences (21 %) et de doctorats en administration des entreprises (DBA, *Doctorate in Business Administration*) délivrés par l'École (presque 9 %) [cf. Tableau 2]. L'ampleur du recrutement des enseignants parmi les diplômés (DBA) de HBS était jugée atypique même au sein de l'université et a pu susciter quelques remarques sur les pratiques incestueuses de l'établissement¹⁰. En revanche, d'autres observateurs interprètent cette endogamie comme la marque d'une force : l'École forme efficacement ceux qui veulent devenir professeur. Bernard Berelson, qui dirigea le Center for Advanced Study of the Behavioral Sciences de l'université de Stanford, notait une situation similaire à propos des formations supérieures américaines en général et décrivait l'endogamie des universités prestigieuses comme « naturellement forte puisque ce sont elles qui assurent la majorité de la production : les institutions qui affichent les meilleurs résultats et la plus longue ancienneté présentent toujours un localisme plus prononcé que les autres¹¹ ». On pourrait donc conclure que l'endogamie reflète à la fois une homophilie sociale et une formation de qualité.

RECRUTER UN ÉTAT D'ESPRIT

Tableau 2 – Répartition en fonction du diplôme le plus élevé, corps professoral de HBS, 2009

	Doctorat de Harvard (PhD)	Doctorat de HBS (DBA)	Autre diplôme de Harvard	Diplôme hors Harvard	Total
Professeur avec MBA de HBS	23 (24 %) 8	12 (10 %) 6	1 (1 %) 1	63 (65 %) 2	99 17
Professeur associé avec MBA de HBS	8 (24 %) 2	2 (6 %) —	— —	23 (70 %) 1	33 3
Professeur assistant avec MBA de HBS	7 (14 %) —	2 (4 %) —	— —	40 (82 %) —	49 0
Professeur en pratique des sciences de gestion avec MBA de HBS	1 (7 %) —	2 (13 %) 2	5 (34 %) 4	7 (47 %) 2	15 8
Totaux avec MBA de HBS	40 (20 %) 10	16 (8 %) 8	6 (3 %) 5	135 (69 %) 5	197 28

Remarque : le tableau ne prend pas en compte :

– les membres du corps professoral qui ont quitté l'École entre juin 2009 (accès aux données) et décembre 2009 (calcul du tableau), soit trois personnes ;

– les enseignants en congé, soit deux personnes ;

– les professeurs invités, soit cinq personnes.

Parmi ceux dont le diplôme le plus élevé n'a pas été délivré par l'université de Harvard et qui n'ont pas de MBA de HBS, deux professeurs sont néanmoins diplômés de l'université de Harvard à un niveau inférieur.

Source : site web de HBS, Faculty & Research – <http://www.hbs.edu/faculty/Pages/default.aspx> (accès le 07-01-2014).

Étant donné le prisme spécifique qui sert à évaluer les performances des enseignants au sein de l'École (voir le chapitre 2), il n'est guère surprenant que les candidats embauchés ou promus semblent être souvent ceux qui ont reçu une préparation interne ; ils sont considérés comme étant en bonne adéquation avec les aspirations de l'École. De plus, ils ont l'habitude de la quête de pertinence (si chère à HBS) et maîtrisent généralement les rouages internes de l'institution. En outre, un professeur titulaire d'un MBA ou d'un DBA de l'École peut indiquer aux élèves de première année, lors du premier cours, exactement où il était assis tandis qu'il étudiait pour obtenir le même diplôme qu'eux. D'une part, cette entrée en matière rappelle aux élèves l'intemporalité de l'institution et,

CHAPITRE SIX

d'autre part, elle renforce la crédibilité de l'enseignant, en lui donnant un atout supplémentaire pour créer « de bonnes relations » avec les étudiants¹².

Cependant, si l'endogamie est perçue favorablement, il est tout aussi important de préserver un niveau approprié de recrutement externe¹³. Même les institutions solides ont besoin d'apports extérieurs si elles veulent continuer à se développer et, en l'occurrence, l'équilibre trouvé entre les professeurs formés à Harvard et les recrutements externes a permis l'expansion de l'École¹⁴. L'intégration de tiers est indispensable, ne serait-ce que pour reconstituer les effectifs des enseignants. Dans les années 1950-1960, un observateur attentif avait déjà remarqué que « sans doute l'évolution la plus importante » au sein de l'École était « l'accroissement du corps professoral »¹⁵, et entre cette période et 2000, celui-ci a augmenté de près de quatre-vingts enseignants¹⁶. À partir des années 1950, l'établissement a également procédé à une série de recrutements destinés à renforcer ses compétences dans les disciplines quantitatives et en sciences sociales. Cette mutation a coïncidé avec les préconisations des fondations Ford et Carnegie selon lesquelles les écoles de commerce devaient recruter dans ces disciplines¹⁷. D'où l'embauche organisée de candidats extérieurs.

L'arrivée de tiers a eu plusieurs impacts au sein de l'École. La diversification de couleurs autres que le cramoisi lors des remises de diplômes (même si elle reste atypique) a été une manifestation particulièrement visible de cette évolution. Des séminaires de formation d'été sur une semaine ont été mis en place et, en 2004, l'École a créé un centre de formation pédagogique pour les enseignants. Le marqueur suprême de la socialisation complète des professeurs qui ne viennent pas de Harvard n'apparaît néanmoins qu'au moment de la titularisation : avec leur nomination, les enseignants concernés – y compris l'ensemble du personnel enseignant qui n'a pas été formé à l'université mais qui y a été titularisé – reçoivent traditionnellement un diplôme universitaire de Harvard à titre honorifique. Cette reconnaissance *a posteriori* induit une appartenance totale à la communauté, tout en validant symboliquement la justesse de la nomination : en l'absence d'éducation « harvardienne », une présomption de pureté est ainsi conférée. Dernièrement, la nécessité d'accorder cette reconnaissance s'est faite plus fréquente, semble-t-il.

DE NOUVEAUX CANAUX DE RECRUTEMENT

La procédure de sélection des enseignants implique, à l'École, un grand nombre de personnes. Dans chaque unité de chaque département, un comité restreint scrute le dossier professionnel du candidat, composé notamment des travaux publiés, des manuscrits en cours et des lettres de recommandation. De l'intérieur, une embauche à HBS est considérée comme un honneur conféré à quelques élus. L'École s'enorgueillit de l'enquête approfondie dont font l'objet les membres potentiels du corps professoral, et tous les détails ont leur importance¹⁸. Autrefois, ces vérifications pouvaient porter sur de nombreuses années puisque l'École s'appuyait en grande partie sur une seule filière de recrutement : son vivier d'assistants de recherche. Les comités restreints chargés des embauches avaient un accès privilégié à un nombre bien plus important d'informations sur ces candidats que sur les autres, ce qui contribuait à l'endogamie du corps professoral.

Les professeurs reçoivent chaque année une somme affectée au recrutement d'assistants de recherche (*research associates*) qui les aideront dans divers projets. Les tâches de ces salariés ressemblent à celles des enseignants, à l'exception des séances de cours. Traditionnellement, leur mission première était de rédiger des cas pédagogiques qui étaient ensuite corrigés et copubliés par les professeurs. Si la plupart des assistants écrivent encore des cas aujourd'hui, un grand nombre d'entre eux réalisent aussi des entretiens de terrain, analysent des données et préparent des parties d'articles ou de livres. Dans un guide publié à leur attention en 1982, l'École attribuait la nature « extrêmement floue » du travail aux « caractéristiques de la recherche universitaire » et incitait les assistants à acquérir « un dictionnaire courant, un bon dictionnaire des affaires et un dictionnaire des synonymes »¹⁹. Le recoupement partiel entre les activités des professeurs et celles des assistants de recherche n'était pas un hasard, ces derniers se préparant généralement à rejoindre le corps enseignant ; autrement dit, il s'agissait souvent d'universitaires en formation et de candidats potentiels pour de futurs postes de professeur²⁰. On constate couramment que des relations solides se développent entre les assistants et les membres du corps professoral. Il faut néanmoins noter que la période maximum de cinq ans associée à la nomination d'un assistant limite de fait la durée de ces relations.

CHAPITRE SIX

À mon arrivée à l'École en 2000, le profil typique d'un assistant de recherche était un étudiant de licence particulièrement doué, souvent recommandé par une personne connue de l'enseignant-chercheur (collègue d'une université où les effectifs de licence étaient nombreux, par exemple). Les candidats présentaient vraiment un niveau impressionnant, en étant généralement excellents dans leurs résultats universitaires, polyglottes ou athlètes de compétition. Armés des quelques années supplémentaires d'une bonne expérience professionnelle, tous semblaient pouvoir être des candidats idéaux pour les filières diplômantes de l'École. Cette situation n'avait pas toujours existé. Auparavant, les assistants de recherche étaient principalement des diplômés de MBA de l'École triés sur le volet et encouragés par leurs enseignants à devenir de futurs membres du corps professoral. Cinquante ans plus tôt, en passant en revue une série de candidatures, j'aurais eu toutes les chances d'y trouver le nom d'un étudiant de MBA dont j'avais été le professeur.

Cette évolution du profil des assistants de recherche se manifeste dans la nature des informations transmises aux nouveaux arrivants. Dans une note d'information de 1950 qui leur était adressée, les assistants (à l'époque, *research assistants*) étaient invités à « se présenter aux professeurs, même [s'ils les avaient] eus en cours » (nous soulignons). « La volonté générale de faire de nouvelles rencontres est indubitable malgré la gêne occasionnée, de temps à autre, par l'oubli d'un nom », était-il précisé ensuite²¹. Implicitement, il était indiqué qu'une grande partie des nouveaux assistants étaient des étudiants – en cours de cursus ou diplômés – du MBA de l'École. Le tacite devient explicite dans la présentation des services de la bibliothèque : « Si vous avez étudié ici, il est inutile de vous rappeler que le personnel de la bibliothèque est extrêmement obligeant. » Il est aussi clairement stipulé qu'il est possible de décrocher un doctorat en sciences commerciales parallèlement à une affectation en tant qu'assistant de recherche, sans doute dans l'espoir que certains se doteront de l'expérience adéquate pour accéder au professorat. Certes, on présentait les assistants de cette époque comme des « apprentis-enseignants », mais on reconnaissait néanmoins que leur effectif dépassait largement les opportunités d'accès au corps professoral de l'École²².

Les notes d'information et brochures plus récentes destinées aux nouveaux assistants de recherche ne font plus allusion à une connaissance préalable de l'établissement ou de son corps professoral, et la possibilité de s'inscrire dans un programme doctoral parallèle n'existe plus. Ce changement a plusieurs origines. Les deux principales raisons tiennent au fait que l'âge moyen des étudiants de MBA s'est progressivement élevé depuis les années 1950 et que les employeurs extérieurs offrent désormais des rémunérations supérieures aux émoluments universitaires²³. En 2000, le contingent des élèves de MBA dans l'effectif total des assistants avait sérieusement chuté et, sur la période 2005-2009 qui a vu l'embauche de 632 assistants de recherche représentant 90 universités, moins de 10 % (58 personnes) avaient un MBA de l'École. En revanche, 18 % (88 personnes) venaient de Harvard College, premier fournisseur de nouvelles recrues – la troisième position étant occupée par l'université féminine privée de Boston, Wellesley College, avec 5 % (32 personnes) sur l'ensemble des postes. Quoi qu'il en soit, les 10 % d'assistants détenteurs d'un MBA de l'École constitueraient encore un vivier non négligeable de candidats aux futurs postes d'enseignants si ce canal traditionnel d'embauche se maintenait. Cependant, de nouvelles stratégies de recrutement se dessinent.

UNE NOUVELLE GÉNÉRATION

Hormis ce canal traditionnel, où les nouveaux professeurs sont-ils actuellement formés ? Deux enseignants titulaires et leur coauteur, assistant de recherche, ont indiqué dans un livre publié récemment qu'un nouvel embauché a généralement tendance à avoir été formé hors de l'École, hors de Harvard, et dans une discipline universitaire traditionnelle : « En 1980, 30 % du corps professoral détenait un MBA de Harvard, et 36 % un doctorat décerné par l'université de Harvard ou par HBS. En 1999, ces chiffres n'étaient plus, respectivement, que de 20 % et 30 %, poursuivant leur chute depuis. Par ailleurs, un nombre croissant de nouveaux enseignants sont issus d'un cursus disciplinaire sanctionné par un doctorat (PhD)²⁴. »

Ce schéma de recrutement s'écarte totalement des pratiques antérieures de l'École. « Les archives montrent que les jeunes gens qui se sont accomplis à l'École ont joué un rôle important dans son essor », écrivait Melvin T.

CHAPITRE SIX

Copeland après son départ à la retraite en 1958, au terme de quarante-cinq années d'exercice professoral. Il précisait également : « Une liste complète des enseignants ayant débuté comme assistant de recherche, assistant d'enseignement ou assistant administratif serait trop longue à présenter ici²⁵. » À présent, hormis quelques cas, très peu d'assistants de recherche s'inscrivent au programme doctoral de HBS avant de devenir enseignant à l'École. Les non-titulaires qui arrivent ont plutôt tendance à « s'être accomplis » ailleurs.

Cette mutation rappelle une crise de succession semblable au sein des universités françaises en 1968, période marquée par de graves perturbations sociales. À l'époque, beaucoup parlaient d'une crise générationnelle. Toutefois, Pierre Bourdieu, observateur attentif de la sphère académique française, a établi que la crise opposait plus précisément des « générations universitaires²⁶ ». Cette année-là, l'Université habituée à assurer sa propre succession en produisant de nouveaux enseignants dotés de caractéristiques sociales similaires fut brusquement paralysée. Les nouveaux arrivants se caractérisaient soudain par des origines sociales différentes, bon nombre d'entre eux n'avaient pas les références prestigieuses de leurs aînés, et leur manque relatif d'affinités avec leurs collègues plus anciens a conduit à une transformation définitive du système universitaire français. Celle-ci a suscité de nouvelles aspirations, quasi irrationnelles, chez les nouveaux maîtres-assistants auxquels le système « réformé » faisait, par exemple, espérer de nouvelles trajectoires de carrière. Dans le même temps, la nostalgie filtrait à travers le discours des universitaires en place. Face à l'arrivée d'une nouvelle génération, les professeurs titulaires regrettaient un monde en voie de disparition²⁷.

L'évolution des caractéristiques démographiques du corps professoral a été moins radicale à HBS qu'en France. Néanmoins, la comparaison met en évidence que l'École s'appuie de moins en moins sur ses « produits maison » pour assurer l'essor de son personnel enseignant et qu'il faut désormais intégrer de plus en plus de nouveaux embauchés afin qu'ils adoptent les normes privilégiées par « les anciens ». Une anecdote apparemment insignifiante résume la nécessité de réaffirmer constamment les normes propres à l'École : il est demandé à tout nouvel enseignant de prévoir une séance photo à son arrivée afin que des clichés figurent sur le site

web ou dans des supports promotionnels ; les professeurs sont d'ailleurs régulièrement invités à actualiser leurs photos. Pour éviter toute confusion, vu le nombre de prises effectuées ce jour-là, la séance commence toujours par une photographie de l'enseignant tenant une fiche où est inscrit son nom. Par ailleurs, le message d'invitation précise systématiquement à chacun de se présenter dans sa tenue de travail, rappel des normes de l'École. Les paroles d'honneur échangées pendant la procédure de recrutement se reflètent dans le code vestimentaire. Comme la plupart des nouveaux embauchés, j'ai suivi les instructions et me suis habillé en conséquence, en veste et cravate.

Les vestes et cravates apportent un semblant de continuité, mais elles masquent de profondes transformations dans le profil de ceux qui les portent. Sur de nombreux plans – formation universitaire, point de vue générationnel, identité de genre, et peut-être même « état d'esprit » –, le corps professoral de l'École a évolué au fil des années. Mais sur d'autres points, la continuité est frappante. Par exemple, on ne peut ignorer le fait que la tenue par défaut est censée être veste et cravate, plutôt que chemisier et jupe. Les dynamiques de genre qui s'appliquent à l'École mériteraient une étude spécifique. La perspective que j'ai adoptée dans mon approche méthodologique n'est pas celle d'une femme et il existe indubitablement des angles de recherche mieux adaptés à un approfondissement de ces dynamiques au sein de l'École.

LA ROULETTE RUSSE

On ne peut parler de l'évolution du corps professoral sans aborder le départ des enseignants. Non seulement les professeurs qui restent à l'École sont ceux qui ont été choisis pour y entrer, mais ce sont aussi ceux à qui, en règle générale, on n'a pas demandé de partir. Bien qu'il se produise des départs volontaires, ceux-ci demeurent rares.

À l'instar de la plupart des universités de recherche américaines, l'École fonctionne selon un système *up-or-out* (promotion ou éviction). Comme les sociologues Theodore Caplow et Reece J. McGee l'ont rapporté il y a un demi-siècle dans une étude sur le marché du travail académique américain, « les probabilités qu'un professeur assistant n'ait pas de promotion seraient

CHAPITRE SIX

de cinq ou six contre un » dans les plus grandes universités de recherche. Comme on pouvait s'y attendre, et comme Caplow et McGee l'ont également constaté, « il règne une très forte insécurité économique et affective durant les premières phases d'une carrière universitaire, jusqu'à l'obtention de la titularisation²⁸ ». À HBS, les probabilités de ne pas être promu sont sans doute analogues à celles que Caplow et McGee ont trouvées, de même que la sensation d'insécurité généralisée qu'éprouvent de nombreux non-titulaires aujourd'hui²⁹.

Au sein de l'École, la fragilité de leur statut est accentuée par le cadre d'évaluation relativement unique qui valorise la pertinence (voir le chapitre 2). Pour tout examen d'une candidature de promotion, qu'il s'agisse du passage d'assistant à associé, ou d'associé à professeur en titre, les professeurs titulaires de l'École étudient une synthèse du dossier du candidat, décrite par un enseignant honoraire comme un « rapport d'une vingtaine de pages rédigé par une commission et reprenant les réalisations du postulant ». L'ensemble du corps professoral titulaire se réunit ensuite dans ce qu'on appelle la grande salle, *the Big Room*, pour débattre des capacités de l'individu et voter sur sa promotion. Le professeur honoraire précité se souvient que la procédure est aussi impressionnante pour les membres du jury que pour le candidat : « Aucun professeur ne peut prendre part à cette procédure sans que les normes de l'École se rappellent à lui et qu'elles l'incitent à la modestie, sans qu'il juge ses propres réalisations et qu'il se réengage à atteindre des résultats professionnels performants³⁰. » Après le vote, quand les décisions ne portent pas sur une titularisation, le doyen de l'École prononce l'avis définitif en se fondant sur la recommandation du corps professoral. En revanche, pour les titularisations, c'est le président de l'université qui décide en s'appuyant sur la recommandation du doyen³¹.

L'éviction sélective et procédurale d'enseignants non titulaires renforce la nature exclusive du corps professoral de l'École. Comme dans d'autres établissements de formation prestigieux, la notion d'exclusion est indissociable du schéma élitiste. À cet égard, une étude récente sur un éminent pensionnat américain indique que « le point crucial dans la création d'un statut d'élite est la rationalisation d'une méthode d'exclusion capable de déterminer qui peut accéder à l'intérieur de [...] la bulle, et qui ne le peut pas³² ». L'approche que l'École applique aux embauches et

évictions de membres du personnel enseignant est un processus long et méticuleux de sélection des nouveaux membres allié à un processus rapide et efficace d'éviction. On trouve généralement ce type de modèle dans les communautés particulièrement unies qui s'appuient sur une confiance très forte des membres entre eux afin de garantir la réalisation des entreprises collectives.

Tout enseignant qui rejoint une grande université de recherche américaine connaît parfaitement le système *up-or-out*. Toutefois, les représentations que l'École utilise régulièrement pour décrire les évictions du corps professoral accentuent ce qui la distingue de ses homologues. « Est-ce que tu aimes jouer à la roulette russe ? », me demanda un jour une collègue. Je ne savais pas trop où elle voulait en venir, mais elle s'expliqua : « Pour être ici, il faut aimer jouer. C'est un peu comme jouer à la roulette russe mais, d'habitude, on a une chance sur six d'être tué, alors qu'ici le risque est de cinq sur six » (la probabilité indiquée par Caplow et McGee). Elle sourit. Son image évocatrice était censée m'aider. « Un seul sur six décrochera sa titularisation, alors il vaut mieux se considérer comme mort dès le départ : de cette façon, être ici ressemblera à une expérience émancipatrice ! »

La métaphore de la roulette va peut-être à l'encontre du trope qui relie l'action individuelle délibérée aux résultats produits, tel qu'il transparaît dans les notes pédagogiques de l'École, mais cette image restitue parfaitement l'insécurité que ressentent généralement les enseignants non titulaires de l'université de Harvard et d'ailleurs. À titre d'exemple, l'érosion des effectifs des non-titulaires à la faculté des Arts et des Sciences de l'université de Harvard entre 1998 et 2008 a été de 72 % dans les domaines des arts et des lettres, et de 85 % en sciences sociales³³. Si l'on pondère le facteur situationnel par rapport aux facteurs individuels en étudiant la continuité de l'appartenance au système, la métaphore de la roulette peut aider les non-titulaires à surmonter leur insécurité relative. Elle rappelle néanmoins la promptitude avec laquelle l'École gère les départs.

En effet, s'il a été jugé qu'un individu ne mérite pas de rester, la rapidité avec laquelle les indices de sa présence sur le campus disparaissent est impressionnante. Des déménageurs professionnels réaménagent méthodiquement et rapidement les bureaux, supprimant toutes traces

CHAPITRE SIX

de leurs occupants précédents. Leur nom subsistera peut-être parmi les signatures de cas pédagogiques encore en circulation, d'anciens étudiants demanderont de leurs nouvelles de temps à autre. Comme lors de réunions familiales au cours desquelles on ne mentionne jamais le nom de ceux et celles qui n'ont pas été conviés, leur existence est invisible pour les nouveaux arrivants même si leur passage reste dans la mémoire des anciens.

Les déperditions d'effectif ne sont sans doute pas moins importantes à l'École que dans les institutions équivalentes, mais les trajectoires de carrière ultérieures des enseignants sortants peuvent expliquer en partie pourquoi leurs successeurs ignorent leur appartenance passée : jusqu'à une date récente, de nombreux professeurs allaient ensuite travailler dans des entreprises ou dans des institutions plus orientées vers l'enseignement que vers la recherche universitaire classique³⁴. Ceux qui sont venus les remplacer au sein du corps professoral, de plus en plus souvent diplômés d'un établissement de troisième cycle traditionnel, se sont plutôt frottés aux travaux d'autres universitaires qu'aux activités de professionnels de l'entreprise ou d'enseignants hors pairs³⁵. C'est pourquoi, n'ayant pas été étudiants à l'École, ils ne reconnaissent que rarement le nom de leurs prédécesseurs partis avant leur arrivée.

L'année où j'ai loué une tenue pour me rendre aux cérémonies de remise des diplômes de Harvard, j'étais accompagné par trois collègues. Alors que j'écris ces lignes, deux d'entre eux ont quitté l'École : le revolver a fait son office. L'un a pris un poste dans une autre université de recherche, l'autre est entré dans une université où l'enseignement prévaut. Le souvenir de leur passage reste néanmoins gravé dans mon esprit. Comme pour les exclus du cercle familial, leur absence occupe l'espace autant que leur présence l'avait fait, malgré le pragmatisme avec lequel leurs traces ont été gommées.

Plusieurs facteurs contribuent à la cohérence de la perspective adoptée par une organisation. Parmi les plus importants, se trouvent notamment les routines organisationnelles. Lorsque celles-ci sont parfaitement respectées, plusieurs séries de tâches se déroulent sans intervention notable d'en haut. Au fond, les routines permettent à l'organisation de se reproduire presque de façon endogène³⁶. Pour que perdure la perspective choisie, il

faut cependant écarter tout élément perturbateur extérieur qui serait source de changements. C'est ainsi, par exemple, que la direction de l'École met un point d'honneur à ne jamais annuler de cours, ou presque³⁷ ; même pendant les manifestations étudiantes de la fin des années 1960, l'École a continué de fonctionner « sans interruption », contrairement à d'autres secteurs de l'université – ce que soulignait le *Harvard Crimson* à l'époque³⁸. On peut voir cette aptitude à opérer normalement, quels que soient les événements extérieurs, comme une forme d'arrogance mais elle marque aussi une forte cohérence interne.

La reproduction culturelle se complique néanmoins lorsque les routines ne réussissent pas à exprimer les finalités d'ensemble (en particulier, les buts normatifs de la démarche). La cohérence de la perspective adoptée tient alors à une autre composante essentielle : la cohérence du profil d'appartenance à l'École. Lorsque les apports extérieurs ne peuvent plus être ignorés, il devient nécessaire de les intégrer spécifiquement à la démarche interne. En ce qui concerne le corps professoral, la sélection à l'embauche dans le respect de l'esprit fondateur est de plus en plus complexe à réaliser en conformité avec la perspective de l'École. Sur un marché du travail universitaire qui s'appuie de plus en plus sur un recrutement externe, l'observation des candidats potentiels en action se fait nécessairement sur un temps plus court.

Auparavant, les membres des commissions de recrutement de l'École pouvaient rechercher des indices de « l'état d'esprit qui convient » sur une longue période (la durée d'affectation du candidat en tant qu'assistant de recherche cumulée à ses études doctorales). Désormais, pour évaluer les postulants, ils doivent se fier moins aux indices qu'aux signaux, en particulier aux lettres d'enseignants appartenant à d'autres universités ou aux essais rédigés par les candidats pour l'occasion et intégrés dans le dossier de candidature. Ce changement tient à une transformation générationnelle de la composition du corps professoral et à une évolution des canaux de recrutement.

N'importe quelle université se doit de consacrer beaucoup d'efforts à la sélection de son personnel enseignant. Admettre un nouvel élément à bord, qu'il soit titulaire ou non, n'est pas anodin. Un professeur expérimenté qui rejoint une institution comme titulaire est susceptible de rester dans cette

CHAPITRE SIX

université jusqu'à la fin de sa carrière. Lorsqu'il s'agit d'un non-titulaire, le service de recrutement consacre normalement plusieurs mois à aider le nouvel arrivant à prendre le rythme en matière d'enseignement et de recherche et à renforcer son profil académique.

Dans le cadre de l'École, un volet supplémentaire entre dans la procédure de recrutement : comme les morales demeurent presque entièrement non spécifiées, le nouveau professeur devra également remplir le vide organisationnel apparent. À cet égard, le passage de l'endogamie à un modèle d'embauche orienté davantage vers l'extérieur a créé autant d'occasions de développement que de dérapage. L'École a besoin de nouveaux membres pour regarnir les rangs de son corps professoral, et c'est ce qu'ont permis les recrutements externes. L'effet cumulatif de ces arrivées pourrait cependant affecter la capacité de HBS à préserver sa démarche spécifique. Le risque de dérapage est plus fréquent aujourd'hui que dans le passé : reste à savoir quelles en seront les conséquences.

Conclusion

Le silence parlant

Je n'aimerais pas vivre dans un hameau mais parfois si
Je n'aimerais pas vivre dans un wigwam mais parfois si
J'aimerais bien vivre à Xanadu mais même, pas pour toujours
Georges Perec, *De la difficulté qu'il y a d'imaginer une cité idéale*

Dans ce livre, j'ai cherché avant tout à donner une compréhension plus complète, quoique plus complexe, du rapport entre routines et morales dans le cadre des organisations. Sur un plan général, j'ai montré qu'une vision plus dynamique des routines offre une meilleure appréhension des projets moralisateurs de grande envergure. Tout en exposant comment la liberté d'appréciation des individus peut s'exercer au sein de routines, l'étude met en lumière une tentative d'inscription des morales dans un script organisationnel. Ce faisant, elle révèle la juxtaposition d'une liberté relative et de contraintes, en la présentant comme une infrastructure potentielle pour la fabrication de morales.

Ce travail met aussi en évidence la dissonance que perçoivent les individus lorsqu'ils exécutent des routines qui sont apparemment dénuées de signaux (directs) guidant un comportement spécifique, alors qu'elles sont imbriquées dans un contexte riche en indices (indirects) du comportement attendu ; on voit en effet le potentiel d'ambiguïté constructive qui est associé au silence parlant¹. En théorie, de multiples opinions peuvent coexister dans ce silence². En conséquence, les conclusions de cette étude confèrent une part d'humanité à la concrétisation des projets moralisateurs d'envergure. La « chape d'acier » que Max Weber voyait dans la vie économique se révèle peut-être, en un sens, moins solide qu'elle n'y paraît³. Ce carcan organisationnel, et le silence parlant qui l'accompagne, sont à même de susciter un certain éveil moral, sans assurer uniquement le confinement de ceux qui s'y trouvent.

CONCLUSION

Si ce livre a pour cadre la promotion de « critères plus élevés » dans le monde des affaires, il offre aussi des éclairages, de manière plus générale, sur la mise en œuvre d'une démarche moralisatrice au sein d'une organisation. Un projet visant à moraliser entièrement un domaine ou un métier n'est en aucun cas spécifique à la formation supérieure des *business schools*. De nombreuses autres sphères ou professions se sont lancées dans des tentatives de transformation similaires. La British Broadcasting Corporation (BBC) fut, par exemple, créée dans le but d'assurer « une radiodiffusion de qualité » à une époque où ce secteur avait besoin d'être réorganisé⁴. Selon l'historien Asa Briggs qui paraphrasait alors le directeur général de la BBC, une radiodiffusion de qualité signifiait que « les “publics” sont traités avec respect, non comme des agrégats anonymes associés à des préférences mesurables par des statistiques [...] mais comme des auditoires dynamiques capables de s'enrichir et d'évoluer ». Ainsi, les programmes diffusés ne dépendraient pas uniquement des chiffres. La mission de l'organisation était la « préservation de critères de qualité, la fourniture de ce qui se fait de mieux, et le refus de ce qui pourrait blesser ». Globalement, son but était d'apporter un certain sens de l'ordre dans ce qui paraissait être une sphère plutôt indisciplinée.

Comme autre exemple d'entreprise de moralisation, on peut citer la mise en place de filières de formation destinées aux officiers de métier de la marine anglaise aux XVI^e et XVII^e siècles⁵. Les capitaines de vaisseau – population composée à l'origine de *gentlemen* militaires et de marins expérimentés de plus modeste naissance – sont devenus des « officiers de marine », moyennant une formation complémentaire. Les marins d'origine plus humble – les *tarpaulins* – devaient donc être éduqués de manière à se comporter davantage comme des *gentlemen*. Selon Norbert Elias, le terme « gentlemen » englobait la couche « supérieure et certaines parties de la bourgeoisie », les distinguant ainsi du reste de la population⁶. Les missions des officiers de marine les amenaient de plus en plus souvent à côtoyer des émissaires internationaux et à représenter la couronne à l'étranger ; en conséquence, on attendait d'eux un comportement approprié. C'est ainsi que leur formation a transformé des « tarpaulins » en semblants de *gentlemen*, et des *gentlemen* en navigateurs. Ce qui a permis le développement d'un nouveau corps de métier.

Les entreprises de moralisation de ce type ne se cantonnent pas à un passé éloigné. Elias le précisait en 1950, « deux groupes différents par leurs antécédents sociaux et leurs qualifications professionnelles se partagent [à présent] la direction de grands secteurs d'activité nationaux. Leurs responsables sont recrutés en partie dans les classes moyennes et en partie parmi les hommes de souche ouvrière⁷ ». Il anticipait ainsi la problématique cruciale que poserait une formation en gestion des entreprises fondée sur des universités d'élite. Ses explications restituent une caractéristique essentielle de la mission que cette sphère de l'enseignement s'était attribuée, à savoir la transmission d'une perspective commune quant au comportement approprié dans les affaires. Les écoles de commerce prestigieuses sont impliquées non seulement dans « la reproduction d'une culture⁸ », telle qu'elle est définie par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, mais aussi dans son extension. Aux côtés des fils (et plus tard des filles) d'hommes d'affaires, ceux qui aspiraient à cette carrière avaient besoin de comprendre comment se comporter. Quant aux membres du corps professoral de ces écoles, ils étaient chargés d'entretenir la démarche moralisatrice. Les écoles de commerce de premier plan sont, en elles-mêmes, des cadres fascinants pour une étude des projets de moralisation. Bien qu'émanant ici de l'analyse de la socialisation des professeurs dans l'un de ces établissements, les idées présentées peuvent être élargies à d'autres démarches moralisatrices menées dans d'autres organisations.

LA ROUTINISATION DES MORALES PAR LE SILENCE PARLANT

Les organisations et leurs rouages internes jouent un rôle très important dans l'élaboration et la diffusion des morales. En interprétant les dilemmes moraux comme des problèmes décisionnels à l'échelon exclusivement individuel, on oublie souvent que chaque personne opère dans des structures collectives. Par ailleurs, une conduite morale naît rarement de manière dogmatique ou dans des laboratoires d'étude du comportement décontextualisés, comme certains chercheurs pourraient le laisser croire. Les individus font des choix, mais ils les font compte tenu de leur appartenance à des communautés élargies qui déterminent en partie leur comportement; des choix apparemment individuels ne peuvent être dissociés du contexte professionnel dans lequel ils sont effectués, comme dans

CONCLUSION

le cas d'un médecin décidant d'un traitement dans un hôpital donné, ou d'un chargé des encaissements travaillant pour une société particulière de recouvrement de créances⁹. Pour examiner la conduite morale d'individus, il faut notamment se pencher sur les circonstances organisationnelles qui la suscitent ou l'entravent ; en outre, du fait que les grandes organisations fonctionnent en s'appuyant sur des routines, il est indispensable de définir la place de ces routines dans les démarches moralisatrices.

Ce livre met en évidence que les dirigeants d'organisations sont en mesure de fabriquer les morales de leur personnel en utilisant le silence parlant. Dans un environnement où nombre de dirigeants (voire tous) revendiquent haut et fort une autorité morale, l'idée de promouvoir en interne une forme de silence, même limitée, pourrait sembler paradoxale. Pourtant, c'est peut-être précisément grâce à un silence organisationnel relatif que des morales peuvent se développer. De même que des organisations pérennes sont susceptibles d'attiser la dissonance née d'opinions concurrentes au lieu de l'étouffer, les organisations animées d'objectifs normatifs peuvent favoriser le silence parlant (et des possibilités de désaccord contenu) au lieu d'exprimer ouvertement des visions normatives (et de se livrer à des efforts de prosélytisme à répétition). Un tel silence apporte peut-être la flexibilité que des chercheurs avaient jugée nécessaire pour produire une conduite morale¹⁰.

Il ressort également de cette étude qu'il est important de scénariser des routines qui combinent orientation collective *et* pouvoir d'appréciation individuel lorsqu'on veut familiariser les membres d'un groupe à des morales¹¹. La littérature sur la socialisation au sein des organisations a, depuis longtemps, noté les tentatives menées pour modeler plus ou moins directement le comportement des personnels. Plus précisément, ces efforts étaient liés à un intérêt croissant – tant des dirigeants d'entreprise que des chercheurs – pour les capacités psychologiques qui permettent aux individus d'absorber des impératifs organisationnels¹² ; comme le remarque Gideon Kunda, ce façonnage collectif revient à essayer d'« intégrer un contrôle “à l'intérieur” des membres¹³ ». En revanche, la nécessité parallèle de *s'abstenir* de pénétrer les univers personnels des individus n'a guère été traitée¹⁴. Néanmoins, l'expression « *unobtrusive control* » (contrôle discret), apparue récemment dans les travaux de recherche pour décrire

des méthodes moins interventionnistes de gestion du personnel, évoque le potentiel de ce type de retenue¹⁵. Une expérience à la fois routinisée et contradictoire, faite de liberté et de contraintes, pourrait se révéler cruciale pour la mise en œuvre d'une démarche moralisatrice parmi les membres d'une organisation.

Nous avons commencé avec trois grandes interrogations dont les réponses peuvent, je l'espère, être généralisées à de nombreuses organisations, autres que celle qui est analysée ici. Premièrement, je demandais si des morales pouvaient être transmises à grande échelle à travers des scripts et des routines organisationnels. Deuxièmement, je cherchais à savoir si les morales risquaient d'être modifiées, ou même détruites, dès lors que l'on tentait de les scénariser. Troisièmement, j'interrogeais la façon dont les morales pouvaient perdurer au sein des organisations. L'analyse de la socialisation des membres du corps professoral de la Business School de Harvard tente de répondre à ces questionnements. Les ethnographies incitent rarement aux comparaisons faciles mais il est possible d'en tirer des généralisations.

Les morales peuvent-elles être transmises à grande échelle à travers des scénarios et des routines organisationnels ? La réponse est sans doute plus nuancée que les travaux de recherche antérieurs ne le suggèrent. Il ne fait aucun doute que donner aux morales des formes plus stables en les « inscrivant au script » risque de privilégier le processus par rapport au contenu. Max Weber avait identifié cette incidence dans le contexte de la routinisation du charisme mais, depuis, de nombreux autres projets moralisateurs ont connu un destin similaire après avoir été scénarisés¹⁶. Par exemple, le sociologue Frank Dobbin a décrit des dynamiques comparables dans le cadre de l'intégration et de la routinisation de politiques de discrimination positive au sein d'entreprises américaines¹⁷ : en formalisant les opérations de recrutement et de promotion dans les années 1970 afin d'éliminer tout préjugé de la part des managers, les spécialistes en gestion du personnel ont, dans le même temps, redéfini plus précisément les actes discriminatoires ; ils ont notamment incité à la mise en place progressive de formations (procédé courant) sur le harcèlement sexuel en tant qu'outil pour décourager cette discrimination mais, ce faisant, ils ont restreint la définition de la notion à une ségrégation en fonction du sexe. De même, dans

CONCLUSION

le contexte de l'École, stipuler en quoi consiste une conduite « décente » redéfinirait, et limiterait probablement, notre compréhension de la décence¹⁸. Lorsque des organisations tentent de formuler explicitement des morales plus élevées dans leurs scripts, le processus de conversion interne peut, de lui-même, causer un risque considérable. L'adhésion symbolique à des mesures, même si elle permet à une organisation de revendiquer la réalisation d'efforts, est loin d'être une réussite si, en fin de compte, les résultats obtenus sont minimes. Peut-être est-ce en ce sens que les morales ne peuvent pas être inscrites dans des scénarios. Ce que les scripts peuvent faire, néanmoins, c'est faire naître l'aspiration à des morales.

Bien qu'il soit impossible de préciser en quoi consistent spécifiquement les morales dans leurs moindres détails, le silence parlant laisse place à l'espoir d'une évolution positive. J'ai défini ce silence comme étant une routine qui oblige à des prises de décision déterminantes de la part d'individus alors que ceux-ci reçoivent peu de consignes directes de leur hiérarchie malgré un contexte riche en indices normatifs. L'École, je l'ai montré, correspond à un cas de silence parlant, mais d'autres organisations ont également adopté ce modèle. Les armées allemande et israélienne illustrent particulièrement bien cette approche. Après la Seconde Guerre mondiale, les deux institutions voulurent intégrer des garanties organisationnelles pour que les troupes ne puissent jamais se livrer à des atrocités en temps de guerre sans être inquiétées ; le but implicite était de moraliser le métier militaire. En Allemagne, il a été décidé de promouvoir le concept d'*innere Führung* (littéralement, commandement intérieur) élaboré dans les années 1950 par le comte Wolf von Baudissin ; reconnaissant que « plus inhumaine est la bataille, plus impérieuse est la nécessité d'un esprit d'humanité et de manières décentes », ce dernier expliquait que « le soldat ne donnera pas son obéissance pleine et entière s'il ne sent pas que, derrière l'ordre, un ensemble de valeurs morales questionne ce qui est juste dans une situation donnée¹⁹ ». Ni ce qui est juste, ni ce qu'est un esprit d'humanité ou la décence n'était précisé, à dessein. En inscrivant le silence dans les routines, les instances militaires allemandes tentaient de trouver un équilibre entre les impératifs de subordination et les obligations de conscience²⁰. Parallèlement, l'armée israélienne faisait la promotion du concept de « pureté des armes à feu », pour représenter

l'idée que les appelés, hommes et femmes, allaient « utiliser leurs armes et la force uniquement aux fins de la mission, et seulement dans la mesure nécessaire, tout en conservant leur humanité, même au combat²¹ ». Là encore, l'humanité n'est pas définie, délibérément, mais on pourrait en déduire la substance à partir de la conduite d'autres soldats.

Ces deux approches créent, de fait, de vastes silences organisationnels. En outre, elles montrent que d'autres organisations s'efforcent de scénariser des morales par le biais du silence parlant. Je ne prétends pas que ce silence est *la* méthode pour transmettre des morales ; on peut imaginer d'autres modèles²². Cependant, l'étude des organisations a jusqu'à présent largement ignoré la possibilité de mettre en place un silence relatif pour mener des projets de moralisation et leur donner de l'ampleur. Il est fréquent de considérer le silence comme un procédé organisationnel nuisible et on a montré que, dans certains cas, il avait gêné, altéré, voire détruit des organisations²³. Dans le même temps, les atouts du silence pour une organisation ont été occultés. Plus précisément, il faudrait approfondir le potentiel qu'il a de renforcer les démarches morales. Les projets silencieux ne devraient pas être systématiquement voués à l'échec. Car dans certaines conditions, le silence peut se révéler productif.

La nature productive du silence repose principalement sur sa propriété d'absorption. James Bugental avait parfaitement appréhendé cette qualité dans son article intitulé « The Silence of the Sky », distribué aux étudiants de HBS inscrits à une option de deuxième année²⁴. Il y écrivait : « Alors que nous observons le monde de nos grands yeux interrogateurs en quête de signification, nous sommes abandonnés à nos questions, sans réponses. Nous cherchons en vain la valeur, la vertu, la cause suprême. [...] Et le ciel reste muet. » Un ciel silencieux pourrait être anxiogène, mais il peut aussi créer un vide favorable dans lequel des morales auront la possibilité de se dessiner. Ce vide permet une transmission des morales, même s'il peut donner lieu à des productions différentes, parfois imprévues. En conséquence, si le silence n'est peut-être pas apte à communiquer un point de vue moral spécifique, il est sans doute en mesure de faire émerger plusieurs points de vue moraux.

Le processus de scénarisation des morales peut-il les modifier, voire les détruire ? Pour répondre à cette question dans le cadre de la scénarisation

CONCLUSION

d'un silence organisationnel relatif, il convient de rappeler que le silence existe uniquement par opposition au bruit. Alors que le silence peut entourer certaines décisions, des stimuli moins silencieux en influencent inmanquablement de nombreuses autres, si ce n'est la majorité. Tout silence permet théoriquement des résultats imprévus ; cependant, dans le cadre d'une machinerie bien huilée, toute décision imbriquée tend, au moins en partie, à répondre à la philosophie interne et externe de l'ensemble. De plus, les systèmes de contrôle ont tendance à se cumuler, plutôt qu'à se substituer les uns aux autres²⁵. Comme le remarque élégamment Harrison White tout en démythifiant la confiance des économistes dans le concept de capacité d'agir individuelle, cette capacité est rarement un *problème* ; c'est plus souvent un « type ingénieux de tuyauterie sociale » ou une *solution* pour atteindre un certain niveau de contrôle et le conserver²⁶. La capacité d'agir pourrait renforcer l'autonomie dans des sphères culturelles délimitées alors que, d'habitude, elle accroît plutôt nettement le contrôle. De même, le silence parlant pourrait accentuer le contrôle organisationnel.

Prenons le domaine du changement social. Dans la vie quotidienne, le changement se produit sous diverses formes (progressives ou radicales) et recouvre de nombreux objectifs (encourager les plus talentueux ou redistribuer les richesses). À HBS, par exemple, le changement sera probablement compris d'une manière plus restrictive. L'ambiance de petite ville qui y règne, et sa population aux strates bien définies, poussent à une coexistence communautaire homogène (voir le chapitre 1). Éviter tout conflit est le mot d'ordre ; le changement est envisagé surtout selon un mode progressif et consenti. Dans un tel contexte, les résultats obtenus par le silence se feront sans doute l'écho de l'éthos consensuel. Ainsi, les mouvements sociaux et les grèves ne font pas partie des événements courants à l'École ; il est même difficile de trouver, dans le cursus, des cas pédagogiques qui traitent d'actions syndicales. Ainsi, les solutions inventées dans un silence relatif, en confirmant un éthos de la décision consensuelle, sont probablement plus faciles à transmettre aux autres membres de l'École ; les modes de changement différents (*via* une action radicale ou autre) sont susceptibles de rencontrer davantage d'obstacles internes.

En plus du « bruit » intérieur, ou des indices qui fournissent des orientations, le bruit extérieur est porteur de sens dans le silence. À moins qu'une organisation ne fonctionne en total isolement, des forces extérieures s'exercent régulièrement sur ses activités internes. La pertinence, sur laquelle l'École insiste, agit comme un antidote permanent contre une insularité excessive, notamment en relayant le bruit extérieur jusque dans le silence de l'organisation. Sans pertinence, le projet initial de construire des « critères plus élevés » pour la gestion des affaires serait circonscrit au campus²⁷. À travers cette obligation, l'École cherche à mener à bien sa démarche au-delà de son site pour qu'elle se répercute largement dans la communauté extérieure²⁸. Pour trouver un écho dans le public, il faut que les décisions individuelles soient approuvées par certains auditoires au moins ; par exemple, le ralliement des anciens élèves est souvent indispensable à la réussite d'un projet intérieur. Ainsi, un modèle organisationnel qui privilégie les silences parlants permet aux morales d'évoluer, mais les modifications apportées sont fortement limitées par des dynamiques internes et externes.

Cela dit, le silence parlant peut conduire à une révision morale progressive. S'il n'est pas tout à fait au point, il peut ouvrir la voie à plusieurs interprétations fluctuantes. À titre d'exemple dans le contexte de HBS, prenons la culture du travail et son évolution potentielle. Traditionnellement, les morales étaient censées donner du sens au travail en lui-même. La première définition de la gestion des affaires en vigueur à l'École était une « activité qui consiste à fabriquer des choses à vendre avec un bénéfice, et ce, de façon décente », ce qui suggère la possibilité d'une conduite morale *au travail*²⁹. On peut rapprocher cette formulation de la notion de morales que Max Weber présentait comme une attitude particulière de l'individu vis-à-vis de son travail³⁰. Pourtant, plus récemment, les morales ont parfois été décrites comme un accompagnement du travail, plutôt que comme une contribution à celui-ci. Le récit de l'expérience d'un ancien élève, publié dans le *HBS Alumni Bulletin*, illustre ce possible décalage : d'après l'article, cet homme est le plus riche de Turquie et il emploie sa fortune à effectuer des dons considérables ; outre le soutien qu'il apporte à des écoles publiques, il prévoit de dépenser un milliard de dollars sur quinze ans pour mettre en place une université privée³¹. La fierté de sa réussite s'exprime dans le texte, qui introduit cependant un subtil changement de

CONCLUSION

mentalité : l'objectif de vendre à profit de façon décente est remplacé par l'objectif de faire des bénéfices, puis d'aider les autres ; autrement dit, la recherche de « décence » ne se fait pas dans le travail lui-même, elle vient après. Se conduire décemment est soudain dissocié de l'idée de faire son travail avec décence. Bien que cet ancien élève pratique peut-être ses activités avec décence *tout en agissant* avec philanthropie, l'accent est mis sur le second volet. Si ce type de décalage se répète dans les vides organisationnels, il pourra ouvrir la voie à des changements de plus grande ampleur. Tandis que les transformations internes peuvent être contenues, les altérations cumulatives apparemment minimales peuvent entraîner des mutations plus considérables avec le temps. Le silence parlant permet une certaine souplesse et les morales peuvent ainsi évoluer sans une refonte organisationnelle majeure³².

Les remarques qui précèdent amènent directement à notre dernière interrogation : *Comment des morales peuvent-elles perdurer dans le contexte d'un silence parlant ?* Les réponses à cette question varient selon les acceptions du mot « morales ». Si l'on y voit des notions partagées qu'il faut intérioriser et (re)découvrir pour qu'elles puissent durer, le silence est peut-être le seul moyen d'assurer leur pérennité. En effet, il autorise une réinvention individuelle et rend plausible une découverte personnelle. Puisqu'on peut lire le remplissage du contenu du silence comme la victoire d'un individu sur sa propre subjectivité ou sur la collectivité, le contenu en question peut apparaître comme une autoproduction³³. Dans le silence parlant, la confrontation entre la boussole morale de chacun (l'orientation intérieure individuelle) et d'autres moteurs de l'action prépare le terrain à une construction durable : quelqu'un manifestera probablement un engagement plus fort pour des morales qu'il considèrera comme le résultat de ses propres efforts³⁴. La (re)découverte des morales par chaque individu appartenant à une cohorte ou à une génération de recrues est à la base de la continuité. En ce sens, aucune démarche moralisatrice ne peut persister durablement *sans* frictions individuelles internes, que le silence parlant autorise tout particulièrement.

Si l'on adhère à la définition de « morales » qui vient d'être donnée, qu'est-ce qui pourrait durer grâce à un silence organisationnel relatif ? À mon avis, de nombreuses notions communes persisteront, puisque

les morales émanent non seulement des routines seules, mais aussi des combinaisons qui se créent entre ces routines et les structures physiques des organisations, y compris la composition de leurs effectifs³⁵. Ainsi, tant qu'une organisation est constituée majoritairement de membres de longue date, les morales (anciennes) ont des chances de perdurer. Malgré le silence parlant, beaucoup d'éléments sont communiqués par d'autres moyens au sein d'une organisation. Cultures solides et morales solides vont de pair³⁶. Et il ne faudrait pas sous-estimer la diversité des formes culturelles. Les organisations apparemment silencieuses diffusent un grand nombre d'indices culturels. Certains d'entre eux, après être passés par une optique organisationnelle, semblent être absents (ou tus), mais ils sont reconstitués par leurs membres. En conséquence, le silence menace peu la pérennité des morales dans les organisations solides dotées d'une riche culture.

En revanche, si les morales sont perçues comme des normes extérieures qu'il faut appliquer, et non comme des représentations partagées à intérioriser et (re)découvrir, le silence peut sembler menaçant à longue échéance. D'autres solutions organisationnelles vont sans doute les préserver dans ce cas ; ainsi, les règles et règlements sont privilégiés pour reproduire et pérenniser ce type de morales. Le réformateur social Jean-Baptiste André Godin, qui croyait en une vision externe des morales, s'est appuyé sur de tels mécanismes régulateurs ; par exemple, les ouvriers qui habitaient les logements construits autour de son usine mais qui n'utilisaient pas les installations collectives prévues pour le lavage-séchage du linge étaient mis à l'amende³⁷. Dans le cas en question, le silence aboutirait certainement à des manquements aux morales.

Les stratégies en faveur de l'endurance morale sont intrinsèquement liées à la manière dont chaque individu appréhende la nature du projet moral. La différence sémantique minimale entre *ordre* moral (qui suggère la conformité) et *démarche* morale (qui suggère la redécouverte) pourrait sembler anodine alors qu'elle explique en grande partie l'adoption ou la non-adoption du silence parlant comme solution pour un projet moralisateur. Tandis que les ordres moraux exigent typiquement une prise de parole, les démarches morales s'appuient souvent sur le silence parlant. Si les ordres moraux favorisent les structures de contrôle et de commandement, les

CONCLUSION

démarches morales reposent plus clairement sur la suggestion et la latitude qui existent dans les structures régulatrices internes. En conséquence, le développement de projets moraux distincts (à savoir ordres ou démarches morales) implique la construction de modes de transmission différents dans les organisations.

LES ATTRIBUTS DU MODÈLE DU SILENCE PARLANT

Bien que cette étude s'intéresse, indirectement et en partie, à l'orientation morale d'une organisation particulière, cette organisation ne semble pas ressentir un besoin spécifique de restauration morale. La démarche de l'École peut déplaire à certains observateurs, notamment à ceux qui doutent des intentions des entreprises, mais l'institution veille régulièrement à entretenir un semblant d'impératif moral³⁸. Pour répondre à cet impératif, elle encourage ses membres à confronter leurs valeurs respectives dans le vide organisationnel apparent. Ce faisant, elle tente d'étendre sa démarche morale. Il est indéniable qu'un tel modèle organisationnel comporte des défauts. Je les ai évoqués dans les chapitres précédents en rapportant les sentiments mélangés que j'ai parfois éprouvés en tant que membre du corps professoral³⁹. Cependant, je suis convaincu que l'on peut relier ces émotions à quatre attributs dominants du modèle du silence parlant, aucun n'étant caractéristique de HBS.

Premièrement, promouvoir le silence parlant est une approche progressive permettant d'atteindre des morales plus élevées. Le modèle définit uniquement les paramètres d'un éveil moral potentiel, tout en fournissant quelques lignes directrices (indices organisationnels par exemple) quant aux résultats attendus, mais il n'essaie pas de transformer ou d'appliquer à la lettre telle ou telle morale. Dans le contexte de l'École, on peut clarifier ce point en examinant la perception de la socialisation des étudiants par les enseignants ; même si mon étude s'est attachée aux professeurs, l'analyse qu'ils font de la socialisation des élèves renvoie, à mon avis, à leur propre processus de socialisation⁴⁰. Malgré les objectifs grandioses de l'École, les enseignants sont prudents quant à l'influence personnelle qu'ils pourraient avoir. À cet égard, une analyse reposant sur une série d'entretiens avec le personnel enseignant à la fin des années 1980

indique ceci : « Un grand nombre [de professeurs] estimaient que l'objectif était de “changer le comportement des étudiants” ; s'ensuivait la rengaine affirmant que les étudiants de troisième cycle en gestion des entreprises sont déjà des adultes et qu'une école ne peut pas, et ne devrait pas, espérer infléchir leur système de valeurs personnel. » Les conclusions ajoutaient : « Plutôt que de dire aux étudiants ce que serait une “bonne décision” ou une “décision juste”, la plupart des enseignants semblaient plus à l'aise à l'idée d'encourager les élèves à prendre conscience des implications éthiques de leurs décisions de gestion, à reconnaître l'importance de ces implications et à appliquer des raisonnements particuliers pour prendre ces décisions⁴¹. » Tendre un miroir (moral) symboliserait mieux le modèle de socialisation de l'École, du moins en partie, et plus généralement celui d'autres organisations qui se fient au silence parlant pour porter leur démarche moralisatrice.

On présente parfois HBS sous la forme caricaturale d'une expérience en ingénierie sociale, mais la plupart des membres du corps professoral et de la direction ont bien conscience des limites de cette expérience⁴². C'est ce que montra, il y a près de quatre-vingt-dix ans, un débat sur l'intégration des relations sociales et syndicales – et du point de vue de la main-d'œuvre en particulier – dans la formation de l'École. En 1921, plusieurs industriels exprimèrent leur mécontentement car un leader du syndicat international des machinistes faisait cours. En réponse à une demande de renseignements d'un membre du comité consultatif d'experts chargé d'évaluer les stratégies de l'École (*Visiting Committee*), le doyen Wallace Donham fournit l'explication suivante : « Je ne crains absolument pas que ces hommes [étudiants] soient déstabilisés par le type d'enseignement que nous dispensons actuellement. [...] Nous n'imposons pas *ex cathedra* les lois applicables dans les affaires ou la manière dont elles doivent être menées ; nous n'essayons ni de les mettre sous influence ni de contrôler leurs opinions ; nous n'essayons pas de les empêcher de penser en les privant des bases nécessaires à une réflexion personnelle. » Et il concluait ainsi : « Au contraire [...], nous nous efforçons de leur donner les bases d'une réflexion saine et d'une pensée indépendante⁴³. »

Autrement dit, bien que la direction et de nombreux enseignants placent apparemment de grands espoirs dans la mission institutionnelle de

CONCLUSION

HBS, ils en reconnaissent rapidement les limites. Linda Hill, professeur titulaire à l'École, a probablement identifié cette contradiction puisqu'elle écrivait avec perspicacité en 2006 : « Si nous voulons que les dirigeants agissent avec courage et capacité morale, notre mission première en tant qu'enseignants est de ne pas oublier qui sont réellement les étudiants en gestion et de leur offrir un aperçu de ce à quoi ressemblera leur vie de manager. » Pour y parvenir, « notre responsabilité consiste ensuite à leur apporter les outils dont ils ont besoin pour vivre en conformité avec leurs valeurs, tout en leur donnant à espérer que le monde des affaires peut être une force sociétale positive⁴⁴ ». Ainsi, changer les valeurs des étudiants, objectif jugé éventuellement trop utopique, est remplacé par le but progressif plus accessible d'élever leurs aspirations. Cette notion rappelle un avertissement de Donham formulé en 1929 sur l'incapacité de l'École à créer intégralement un sentiment moral : « Bien qu'il ne soit guère possible de susciter une fibre morale chez l'étudiant, on peut lui présenter les dilemmes éthiques courants dans le monde des affaires⁴⁵. » Même si on peut difficilement transformer des étudiants adultes en deux ans seulement, des attentes plus pragmatiques sont formulées dans le but de développer et de nourrir, sinon de créer, une fibre morale.

D'autres organisations ayant choisi le silence parlant doivent elles aussi être patientes quant à la concrétisation de leurs objectifs. Il faut être endurant lorsqu'on révisé des aspirations collectives ou qu'on redéfinit des finalités globales dans le cadre d'une démarche moralisatrice. Néanmoins, les projets organisationnels reposant sur des bases morales ne sont pas tous des *démarches* morales. Certains, comme ceux qui traitent de comportements financiers franchement répréhensibles, exigent une intervention immédiate plus directe de la part d'autorités supérieures. Ils impliquent la mise en place d'un *ordre* moral (transactions antidatées et manipulations des taux interbancaires ne pouvant être réglées au moyen du silence parlant). Ce silence ne peut pas toujours être la solution.

Deuxièmement, un modèle de silence parlant se fonde toujours sur la composition de la population de l'organisation pour instaurer des morales. Malgré les nombreuses routines organisationnelles qui peuvent guider les pensées et les actes, il faut qu'une majorité des membres approuve et applique les morales dans le vide organisationnel, sinon des difficultés

risquent de se produire. Pour illustrer mon propos, je vais de nouveau reporter mon intérêt des enseignants sur les étudiants. Voyons comment ces derniers ont accueilli un « serment de MBA ⁴⁶ ». Peu après la crise financière de 2008, a été lancée l'idée d'un serment qui présenterait la démarche moralisatrice de l'École. Ce sont deux professeurs qui ont les premiers fait cette suggestion, ce qui sous-entend une certaine vigilance, peut-être même une inquiétude, à l'égard de l'orientation de la formation ⁴⁷. Cependant, l'accueil réservé des étudiants a mis aussi en évidence combien l'École dépend de ses membres pour atteindre ses objectifs. Ainsi, certains étudiants s'opposèrent à la proposition d'un élève où figurait (entre autres dispositions du serment) : « J'agirai avec la plus grande intégrité et j'exercerai mon activité avec éthique. » Ce furent d'abord les moyens d'atteindre cet objectif qui suscitèrent le débat. Comme le faisait remarquer un étudiant dans sa critique, « si tu te soucies vraiment de ceux qui n'ont pas d'électricité ou pas de travail, alors bats-toi pour tes ambitions puisque la recherche de profit est le véritable moteur de la prospérité ⁴⁸ ». Cependant, au-delà de la discussion sur les moyens, certains élèves contestèrent l'idée qu'une assermentation puisse être un mécanisme adéquat pour atteindre les buts énoncés. Un sondage non aléatoire sur 362 étudiants de l'École révéla un soutien mitigé à l'égard d'un serment de MBA (52,8 % étant favorables, contre 47,2 % défavorables) ⁴⁹. Peut-être les étudiants ont-ils résisté à une stabilisation noir sur blanc de finalités collectives implicites de l'École et, ce faisant, ont-ils aussi apporté un soutien indirect au modèle du silence parlant. Indépendamment de sa conclusion, l'épisode souligne la nécessité d'un large soutien des membres concernés si des organisations silencieuses veulent instituer des morales.

À l'École, la composition changeante de la population des étudiants et des anciens élèves est considérée soit comme un facteur facilitateur soit comme un handicap dans une démarche d'élévation des morales ⁵⁰. Bien que le personnel enseignant semble jouir de positions influentes au sein de l'École, son pouvoir d'appréciation est contraint par d'autres intérêts. Par exemple, deux professeurs titulaires se sont dits récemment convaincus que l'identité des dirigeants avait mué fondamentalement et que cette transformation pourrait expliquer la dérive morale dans la vie des affaires ⁵¹.

CONCLUSION

Hormis les étudiants et les anciens élèves, il faut tenir compte d'autres membres de l'École. Les organisations relativement silencieuses reposent sur le pouvoir d'appréciation de chacun. Dans le cadre de HBS, l'identité des enseignants en particulier peut avoir changé au fil des années. Ce type d'organisation, notamment lorsqu'elle bénéficie d'un statut très ancien, doit tenir un cap difficile entre conservatisme et innovation : trop peu d'innovation pourrait la priver de son attractivité à l'égard des entrants potentiels, mais trop de changement risque de lui faire perdre l'appui de ses membres. Dans ce contexte, un projet moralisateur silencieux ne peut pas éloigner les membres, qu'ils soient passés ou présents. Tout comme les professionnels qui veulent intégrer des ordres établis, et non les bouleverser, les organisations qui appliquent un silence relatif œuvrent principalement de l'intérieur⁵². Pour réussir, elles dépendent de la caution permanente de leurs membres. L'approbation de la majorité suffit néanmoins, ce qui amène au point suivant.

Troisièmement, les membres minoritaires se sentiront sans doute plus en opposition dans les organisations favorisant le silence parlant que dans celles qui appliquent un contrôle plus direct. Par organisations appliquant un contrôle direct, j'entends celles qui utilisent principalement des scripts laissant peu de pouvoir décisionnel aux parties prenantes. Dans ces cas-là, soit les membres suivent les scripts, soit ils entrent en dissidence. Les secteurs de l'assurance et de la restauration rapide offrent de nombreux exemples d'organisations de ce type⁵³. La dissidence est une manifestation claire de contestation, plus que l'indication d'un état d'esprit en opposition. Dans les organisations prônant le silence parlant, le processus de « découverte individuelle » peut facilement mettre en évidence les écarts entre la subjectivité de l'individu et la philosophie générale de l'organisation (transmise par les bruits intérieurs et extérieurs). Pour ceux qui sont minoritaires en son sein, l'ampleur de l'écart peut rendre cette confrontation particulièrement impressionnante. Lorsque le silence parlant est pratiqué, l'adaptation des membres minoritaires va probablement exiger d'eux plus que des autres. Les frictions seront plus fortes pour eux que pour ceux qui s'accordent mieux avec l'éthos organisationnel ; elles risquent donc de produire un état d'esprit en opposition plus nette, peut-être même en conflit latent⁵⁴. Dans le même temps, ces frictions peuvent

constituer le mécanisme indispensable pour introduire un changement organisationnel progressif.

Certaines données statistiques suggèrent l'existence de frictions dans le cadre traité ici. Une enquête réalisée en 2008 sur l'ensemble de l'université de Harvard a enregistré une différence considérable entre les niveaux de satisfaction des enseignants et des enseignantes de l'École. Bien que la moyenne générale de HBS ait été la deuxième sur les neuf facultés de Harvard étudiées, les hommes du corps professoral de l'École, avec une satisfaction moyenne de 4,53 (sur une échelle de 0 à 5), paraissaient en tête des résultats ; quant aux professeurs femmes, elles ont indiqué un niveau nettement inférieur : 3,83 sur la même échelle⁵⁵. On notera que le niveau de satisfaction des enseignantes était plus élevé à HBS que dans trois autres facultés de Harvard, mais l'École était l'un des deux seuls établissements à présenter un écart important entre hommes et femmes. Ce dernier a probablement de multiples causes⁵⁶. Selon mon hypothèse, le modèle de silence parlant qui est appliqué accentue les disparités entre les expériences des membres. La boîte de Petri du silence relatif permet le développement d'une grande variété d'expériences. De plus, comme celles-ci restent silencieuses par définition, elles prendront peut-être plus de temps à se cumuler et à inspirer des dynamiques organisationnelles plus amples. Chaque membre peut aisément croire qu'il ou elle passe par une expérience « unique » avant d'atteindre le seuil de perception collective.

Cette hypothèse implique que les organisations relativement silencieuses doivent faire davantage d'efforts pour faciliter l'insertion des membres atypiques dans leurs rangs si le but est de les retenir. Ce qui importe le plus dans les nouvelles démarches morales, c'est peut-être qu'elles sont fréquemment ancrées dans des croyances anciennes. Le projet (ici, des entreprises moralisées) est probablement innovant dans sa conception (un enseignement par la méthode des cas section par section), et son cadre physique (un campus résidentiel) est peut-être novateur, mais ses bases sont fermement enracinées dans le passé (ce qui préserve les normes). Comme le note Herbert J. Gans dans son étude des banlieues, les villes nouvelles sont finalement des communautés anciennes sur un territoire nouveau⁵⁷. De même, les démarches morales reflètent souvent des aspirations anciennes dans une enveloppe nouvelle. Ce scénario implique des coûts pour les

CONCLUSION

arrivants atypiques et, au mieux, un retard dans l'intégration de leurs nouveaux espoirs à la démarche collective. Cet aspect concourt également au dernier point que je souhaite traiter.

Quatrièmement, les organisations reposant sur le silence parlant pour promouvoir des morales plus élevées sembleront toujours manquer de maturité. En reconnaissant le rôle du silence, ce modèle organisationnel implique que l'on peut toujours imaginer et réussir davantage. L'École, et d'autres organisations animées par une mission, sont par définition des chantiers perpétuels. Jusqu'à ce que toute la sphère dans laquelle l'organisation opère soit transformée, il faut persévérer. Le changement escompté reste un espoir permanent, ce qui peut donner l'impression que le projet est moins réussi qu'il ne l'est en réalité. Tom Burns a tiré la conclusion suivante dans son étude de 1997 relative aux cinquante premières années de la BBC : « Selon moi, la BBC est encore aujourd'hui relativement immature et inachevée⁵⁸. » Je défends l'idée que cette immaturité est inhérente aux organisations animées par une mission et qu'elle prédomine dans les entités qui ont adopté le modèle du silence organisationnel. De lui-même, le silence rappelle en permanence ce qui n'est pas encore stabilisé, il laisse l'espoir et les aspirations croître presque sans restriction. Cette immaturité est, pour une organisation relativement silencieuse, à la fois sa source d'optimisme et sa faiblesse.

L'aspect inachevé de la démarche justifie au fond l'existence des organisations qui s'appuient sur le silence parlant pour susciter des morales plus élevées. La présidente de l'université de Harvard, Drew G. Faust, évoqua ce point lors des cérémonies du centenaire de HBS. Des centaines de personnes – professeurs, étudiants, anciens élèves... – s'étaient réunies sous une immense tente blanche installée sur la pelouse devant la bibliothèque de l'École. L'ampleur même du rassemblement traduisait l'éclat de l'occasion. Lorsque la présidente Faust prit la parole, elle raconta l'histoire de trois tailleurs de pierre à qui on demande pourquoi ils travaillent : le premier répond que c'est pour gagner son pain, le deuxième dit qu'il découpe les pierres les plus parfaites pour faire le plus bel ouvrage de tout le pays, et le troisième explique qu'il taille des pierres pour bâtir une cathédrale⁵⁹. En terminant le récit, elle ajouta : « La gestion d'entreprise a besoin d'une finalité. » Selon elle, ceux que l'École devait former étaient les tailleurs

de la troisième catégorie. Ses paroles furent applaudies malgré le léger malaise qu'elles créèrent. Sous la tente, l'ambiance s'était brusquement alourdie. Dans son propos, la présidente avait saisi la principale limite des organisations silencieuses, à savoir l'immaturation perpétuelle de leur démarche. Elle avait également restitué leur aspiration dominante, c'est-à-dire la possibilité de réinventer constamment leur finalité.

Formaliser une immaturité relative dans un script semblera peut-être une solution insatisfaisante face à un problème complexe, même si une telle solution reconnaît les tensions concomitantes entre morales et subjectivité individuelle. Dans les textes de Durkheim, les individus ne jouent aucun rôle particulier dans l'établissement d'un jugement moral. La capacité d'agir limitée qui leur est accordée apparaît dans la formulation suivante : « Dira-t-on que cette plus haute conscience d'elle-même, la société n'y parvient vraiment que dans et par un esprit individuel ? » Nullement, répond Durkheim⁶⁰. Selon lui, la conscience supérieure de soi est atteinte de façon collective, presque impersonnelle⁶¹. En conséquence, les morales transcendent tout individu.

En revanche, dans les sociétés occidentales contemporaines qui favorisent plutôt l'individualité par rapport à la communauté, les individus apparaissent parfois comme les garants de la conduite jugée convenable. Si George Homans pouvait prétendre en 1950 qu'à l'échelle d'un petit groupe (collectivité), une société pouvait toujours s'unifier, il serait plus difficile d'affirmer la même chose actuellement⁶². À une époque qui glorifie la responsabilité et la subjectivité individuelles, l'adhésion à des critères collectifs risque de manquer d'attrait⁶³ : tous les attributs positifs des normes communes ne tardent pas à devenir des traits négatifs associés à l'uniformité (voire à une coercition). Nombre de normes considérées auparavant comme aptes à mobiliser la vie collective deviennent des facteurs contraignants dans la société moderne.

La (re)découverte individuelle d'une conception commune dans le silence parlant pourrait être finalement une manière de réunifier ces visions contradictoires des morales. Comme le note Georges Davy dans son introduction à l'ouvrage de Durkheim, la pensée collective représente « la victoire de l'individu sur sa propre subjectivité⁶⁴ ». Cette redécouverte peut être définie comme une démarche propre qui serait plus en accord avec

CONCLUSION

les attentes des sociétés occidentales individualistes contemporaines. Ce qui est espéré, c'est que les individus redécouvrent leur identité collective et, ce faisant, deviennent des êtres dotés de morales. Autrement dit, la routinisation des morales à travers le silence parlant est un pari probabiliste sur le fait qu'un nombre suffisant d'individus choisira la voie qui convient.

LES IMPLICATIONS DE L'ÉTUDE

Bien que l'énigme théorique traitée dans cette étude porte surtout sur la possibilité (ou l'impossibilité) d'accorder routines et morales, les résultats peuvent aussi s'adresser à des publics intéressés par d'autres problèmes. J'aborderai ici certaines implications de mon travail vis-à-vis du fonctionnement de l'enseignement supérieur et de la fabrication des morales d'entreprises.

Le sujet central de ce livre est la socialisation des membres du corps professoral de la Business School de Harvard, mais les résultats exposent également les mécanismes d'un type particulier d'entreprise pédagogique. La nature monolithique de l'enseignement supérieur est de plus en plus contestée. Toutes les écoles de commerce n'opèrent pas comme celle qui est décrite ici ; de même, les écoles de droit ou de médecine présentent de nombreuses variantes alors que les unes ou les autres appartiennent à un même domaine. Il a fallu attendre ces dernières années pour que des travaux commencent à examiner les différents fondements organisationnels des démarches conçues par des établissements universitaires⁶⁵. Cette étude participe à ce courant de recherches en démontrant l'importance du contexte organisationnel. Malgré des pressions institutionnelles extérieures similaires, les scènes de l'enseignement supérieur révèlent une grande diversité culturelle. Il conviendra néanmoins d'établir la variété des modèles présents dans les différents domaines de formation ; par ailleurs, il faudra aussi discerner plus précisément comment telle ou telle école ou université « pense », afin d'évaluer son rôle plus global dans la société⁶⁶. On pourra commencer à répondre à cette question en analysant son ADN organisationnel.

Étant donné le champ de l'entreprise pédagogique et l'idéal annoncé (promouvoir des critères plus élevés dans la vie des affaires), la direction de HBS a été confrontée très tôt au problème complexe de la routinisation des morales : il fallait faire des choix de conception organisationnelle. Ces

choix, et les ajustements apportés ultérieurement, ont constitué la base d'un modèle de socialisation⁶⁷. Au fil des décennies, l'École a affiné ce modèle – que j'ai décrit comme étant celui du silence parlant – afin d'atteindre l'objectif suivant : « moraliser » les membres de son corps professoral et si possible ses étudiants ainsi que, dans une vision idéale et globale, la conduite dans les affaires. Cette étude ne cherche pas à déterminer si la solution de la routinisation des morales est efficace ou non ; il ne s'agit pas d'établir si la socialisation des enseignants atteint son but et, de ce fait, encourage les étudiants à concevoir des morales « plus élevées ». En revanche, elle met en évidence les efforts d'une organisation pour mettre en œuvre un projet de moralisation.

Les institutions de l'enseignement supérieur sont d'une grande diversité mais celle qui est décrite ici se situe au carrefour des plus grandes. Comme le remarquent le sociologue Mitchell Stevens et ses co-auteurs, les universités sont des « plaques tournantes » qui relient les principales institutions des sociétés modernes, même si elles restent officiellement indépendantes et si elles les critiquent occasionnellement⁶⁸. Peu d'études ont été consacrées aux méthodes utilisées par les écoles de commerce pour éduquer, former et socialiser les futures élites managériales en les préparant au monde dans lequel leurs membres sont sur le point d'entrer ou de retourner⁶⁹. La manière de faire de HBS à cet égard est rarement bien comprise. Comme l'École produit des dirigeants qui occuperont des postes clés dans des institutions très diverses (et pas seulement dans le monde des affaires), il faut saisir comment les élèves y sont formés et en quoi consiste la culture qui y est fabriquée. Tout en dévoilant une partie des rouages internes de l'École, ce livre donne – je l'espère – un éclairage plus précis sur les moyens de socialisation que l'institution met en œuvre auprès de ses enseignants et, indirectement, de ses élèves⁷⁰. L'étude apporte au moins une analyse qui peut servir de miroir ou de base d'opposition pour des investigations ultérieures sur des modèles pédagogiques similaires ou alternatifs.

Les résultats présentés peuvent également donner un aperçu de la fabrication des morales d'entreprise. Les grandes entreprises sont généralement pilotées par un petit nombre d'individus formés dans quelques écoles, y compris celle qui est étudiée ici⁷¹. Malgré la suprématie des entreprises privées dans les économies modernes, le terreau où elles

CONCLUSION

se développent reste encore mal connu. S'il est vrai, comme l'affirme Charles Perrow, que les organisations et notamment les entreprises privées « fabriquent notre culture » dans des proportions de plus en plus considérables, il semble tout à fait justifié de s'intéresser à la formation de leurs dirigeants⁷². Les morales d'entreprise intriguent depuis longtemps chercheurs et praticiens, mais la nécessité d'en préciser la substance – y compris leurs ancrages et leurs variantes – s'est faite plus urgente à la suite des crises financières à répétition du début du XXI^e siècle⁷³. Les modalités de « fabrication » des dirigeants d'entreprise et de leurs morales ont besoin d'être approfondies. Si l'on aborde les écoles de gestion (ou au moins celles d'entre elles qui ont un trope moral) comme des institutions, l'étude de la fabrication des morales d'entreprise se transforme plus ou moins en une étude des mécanismes internes de ces institutions.

Que sait-on actuellement des morales d'entreprise ? Plusieurs travaux de recherches ont tenté d'en définir les contenus : l'ouvrage déterminant de Melville Dalton, *Men Who Manage* (1959), a apporté une vision nuancée des élites dirigeantes, puis des auteurs plus contemporains ont progressé sur le sujet⁷⁴. Il ressort clairement des travaux du sociologue Robert Jackall, en particulier, que les managers partagent des manières propres de penser leur monde⁷⁵ ; il montre ainsi adroitement qu'ils se tournent généralement vers leur hiérarchie pour être conseillés sur ce qui est bien ou mal, et opèrent fréquemment selon une chronologie dictée par les étapes de leur carrière personnelle, notamment en s'investissant uniquement dans des projets susceptibles de produire des résultats avant leur prochain entretien d'évaluation en vue d'une promotion. Des recherches ultérieures ont révélé d'autres normes propres aux entreprises, comme l'habitude caractéristique des cadres de travailler en dehors des horaires normaux et leur préférence pour un style de gestion non conflictuel⁷⁶. De plus, certains cadres estiment que la négociation des crises et des incertitudes est un volet naturel de tout emploi, mais cette idée serait aussi une conviction générale dans les entreprises⁷⁷. Une étude connue (et toujours d'actualité) sur les formations en gestion aux États-Unis l'a observé il y a un demi-siècle : « Il est indubitable qu'il n'existe pas un code de conduite clair et précis en vigueur dans le monde des affaires [...], mais les normes qui circonscrivent le champ d'action des salariés n'en sont pas moins réelles⁷⁸. » Ce sont ce que le sociologue Calvin

Morrill appelle « les règles du jeu » de l'encadrement, ainsi que les clés qui permettent de comprendre, par exemple, les questions de responsabilité ou les dynamiques de carrière dans les grandes entreprises⁷⁹. L'affirmation d'Émile Durkheim, à la fin des années 1890, selon laquelle les professionnels du commerce et de l'industrie ne respectaient aucune morale quelle qu'elle fût, se révèle difficile à défendre aujourd'hui⁸⁰.

En dégageant leurs ancrages probables, ce livre participe à notre compréhension des morales d'entreprise. Par exemple, grâce à l'accent mis dans les cours de l'École sur l'action individuelle comme explication fondamentale d'un succès ou d'un échec, les différences sociales préexistantes sont progressivement et partiellement effacées⁸¹. Le rôle et l'importance de l'origine sociale, y compris de l'éducation de chacun, dans l'explication des résultats de la démarche vont probablement être minimisés au cours de ce processus. Selon le portrait qui est fait des individus, ce sont eux qui sont avant tout responsables de leur destin⁸². En outre, la terminologie guerrière qui émaille les descriptions de décisions professionnelles dans les notes pédagogiques de HBS coexiste avec le cadre maîtrisé et stratifié d'un campus aux apparences de « petite ville ». De là naît une juxtaposition de la sphère privée remuante de chaque individu et d'un contexte communautaire harmonieux, rappelant ou préfigurant les normes adoptées par les entreprises, telles qu'une préférence générale pour des pratiques non conflictuelles. Ces hypothèses nécessiteraient évidemment des investigations complémentaires.

On voit cependant clairement combien il est difficile de formuler les morales d'entreprise. Il semblerait qu'une sous-spécification manifeste en soit un attribut indissociable. À cet égard, la retenue apparente à l'égard de l'adhésion à un ensemble quelconque de morales – ce que l'on peut aussi qualifier d'*idéologie de la non-idéologie* – est peut-être l'implication primordiale de cette étude. Semblant corroborer cette interprétation, des professeurs titulaires de l'École ont récemment présenté le cours d'éthique (intégré au cursus obligatoire de première année) en précisant que cette matière n'adopterait aucun point de vue particulier⁸³ ; ils ont indiqué également que les « étudiants doivent percevoir la salle de cours comme un environnement sûr et protégé où ils peuvent explorer et interroger franchement les convictions les plus profondes des uns et des autres sans avoir à répéter servilement une

CONCLUSION

philosophie ou une opinion programmée». En conséquence, la complexité propre à la spécification des morales d'entreprise pourrait ne pas découler de l'absence de morales, mais serait plutôt un artefact du contenu de ces morales, à savoir le souhait que s'exercent concurremment de *multiples* points de vue dans le périmètre global de ce qui est jugé acceptable.

Cette volonté d'admettre plusieurs points de vue dans des limites particulières est manifeste tout au long de l'histoire de l'École. Par exemple, Charles Gragg, professeur et auteur en 1940 de la note pédagogique intitulée « Because Wisdom Can't Be Told » [Parce qu'on ne peut transmettre la sagesse], expliquait que « l'objet principal de la formation professionnelle est de dynamiser l'aptitude de l'étudiant à agir avec maturité dans des situations de responsabilité⁸⁴ ». En quoi consiste cette maturité ? Cela était délibérément laissé dans l'imprécision. Gragg précisait que « chaque étudiant était libre d'avancer ses opinions personnelles et de s'y tenir ». Cette déclaration a été tempérée depuis par l'ajout, dans le cursus, de contenus relatifs aux obligations légales des dirigeants (dont leur devoir de loyauté à l'égard des intérêts de leur société). Toutefois, en ce qui concerne la prise de décision morale, les professeurs qui participent au cours d'éthique proposé par l'École rejoignent apparemment Gragg en précisant que les actions d'un dirigeant doivent « être guidées et en conformité avec des normes éthiques appropriées » ou répondre aux « obligations applicables » en matière d'éthique, sans stipuler ce que sont ces normes ou ces obligations⁸⁵. Autrement dit, la réflexion morale est considérée principalement comme un procédé capable d'admettre (jusqu'à un certain point) de multiples opinions morales. Le fait que cette latitude apparente et relative soit accordée dans un cadre qui, dans le même temps, recèle une multitude d'indices normatifs est sans doute ce qui permet la sous-spécification constatée. Si l'on veut unir tous les dirigeants d'entreprise sous une même tente, il faut prévoir des dimensions suffisamment grandes et des poteaux suffisamment solides. Pour reprendre et moduler la déclaration de Durkheim, les professionnels du commerce et de l'industrie respecteraient donc, non pas *aucune* morale, mais *plusieurs*⁸⁶. En conséquence, dans le monde de l'entreprise, être relativement silencieux sur une adhésion à une perspective morale unique serait finalement une forme de moralité. Que cette moralité nous convienne ou pas, cela reste à déterminer.

Postface

C'était en fin de journée, en novembre 2009. J'étais encore au bureau quand mon téléphone portable sonna. Cet automne-là, j'avais postulé pour une promotion en tant que professeur associé non titulaire. « Ne quittez pas, entendis-je. Le doyen souhaite vous parler. » Peu de temps auparavant, des collègues déjà promus m'avaient averti que le doyen appelait chaque candidat personnellement pour lui communiquer la décision, quelle qu'elle fût ; la période d'incertitude qui précède le verdict est sans doute la plus longue que puissent vivre les professeurs à l'École. Le doyen m'annonça rapidement ma promotion, et un message de félicitations accompagnait la bouteille de champagne que je trouvai sur le pas de la porte en arrivant chez moi ce soir-là.

Je ne tardai pas à apprendre que l'étude que j'avais conduite au sein de l'École avait été longuement discutée et qu'elle avait suscité un certain malaise chez les professeurs titulaires. Mon dossier de candidature contenait en effet une description de ce projet. Bien que le bureau du doyen se fût montré coopératif en m'autorisant à interroger le personnel et à accéder aux archives, je savais que le contexte de mes travaux venait de changer. Le fait que près de quatre-vingts collègues titulaires en aient débattu pendant l'examen de ma candidature avait affecté mon terrain d'étude d'une manière que, naïvement, je n'avais pas anticipée ; certains membres de l'École me recommandèrent vivement de me consacrer à d'autres projets⁸⁷. Voulant me libérer de la pression, je fis disparaître le champagne au fond d'un placard de la cuisine, dans un geste de défiance inutile. Pendant quelques jours, je ne me montrai pas au bureau, mais je ne pouvais éviter les rendez-vous prévus. Les propos rassurants de mes amis – certains travaillant à HBS – ne parvenaient pas à me tranquilliser. Au début, j'admis que ma seule issue était de suspendre l'étude pendant quelque temps. Des collègues

POSTFACE

insinuèrent même que celle-ci avait été compromise au point que j'étais obligé de l'abandonner complètement.

Quelques semaines plus tard, je relus les premières pages de mon journal de terrain. Elles donnaient une impression de porte-à-faux, une position que semblaient partager bon nombre d'autres enseignants récemment arrivés à l'École. Ces pages décrivaient les membres du corps professoral dans leur apprentissage d'une perspective nouvelle. Cette situation n'était pas sans rappeler l'expérience de Bronislaw Malinowski confronté au « brusque sentiment de [sa] solitude » en embarquant pour les îles Trobiand⁸⁸. *A posteriori*, je pense que cette étude a été ma façon de gérer ce que je ressentais, l'inconnu de l'École ou la friction née du relatif silence organisationnel. Le désir d'atténuer ce malaise fut l'une des forces d'impulsion à l'origine de ce projet. Avec cette ethnographie, j'espérais saisir et analyser ce que j'éprouvais. Les entités relativement silencieuses sont tout à fait à même d'absorber et de modérer les variations d'expérience de leurs membres au sein de vides organisationnels. Toutefois, le silence parlant, comme je l'ai indiqué, engendre une expérience qui peut être très différente selon l'origine et la position de chacun ; plus on se sent en minorité dans une organisation, plus le silence est pesant. Tout en explicitant les dynamiques de socialisation à l'œuvre, ce travail tente de rendre ce silence apparent moins solitaire, notamment pour les minorités présentes dans l'organisation. La relecture de mon journal m'a décidé à poursuivre ce projet. Avec ce livre, j'essaie également d'accompagner les nouveaux arrivants dans les organisations qui ont choisi le silence parlant.

Annexe

Données et méthodes

Revenir sur les étapes de l'élaboration d'un livre peut paraître une démarche nombriliste. Brouillons et réécritures, progression à petits pas et impasses, surprises et erreurs, tout se combine pour constituer l'ouvrage final. Pourquoi se donner la peine de dévoiler les coulisses de ce processus ? Pour, selon moi, en dire davantage sur la teneur et les conclusions de l'étude menée. Prenons l'exemple des « romans de servantes », écrits par des bonnes au XIX^e siècle. On se souvient rarement du contexte de leur rédaction. Or, la façon dont ils ont été composés et vendus par colportage, pour arriver jusque dans les mains d'autres servantes, explique en grande partie leur ton et leur contenu¹. Ne voir dans ces livres qu'un produit fini, sans prendre en considération leur fabrication, élude une grande partie de ce qui leur donne cette forme particulière. De même, mes conclusions ne peuvent pas être ramenées au produit fini qui est entre les mains du lecteur. Elles englobent le produit *et* son élaboration. Le contenu est étroitement lié à la manière dont l'étude a été réalisée, le processus de réalisation affectant lui-même le contenu.

Comment cette étude consacrée à la socialisation des professeurs de la Business School de Harvard a-t-elle vu le jour et que comprend-elle ? Si je devais en trouver l'origine, je dirais que je me suis toujours intéressé, non sans une certaine crainte, aux organisations qui prétendent transformer leurs membres. L'enseignement supérieur américain est un cadre où la notion de « réinvention » est très présente². Armés de la panoplie adaptée faite d'aptitudes, de persévérance et de ressources financières, de nombreux étudiants s'engagent depuis toujours dans des aventures universitaires dans le but de devenir celui ou celle qu'ils espèrent être plus tard. Dans le cas des écoles professionnelles en particulier (commerce, droit et médecine), le récit de la transformation opérée est très souvent implicite³. En prolongeant les notions de réinvention individuelle, on peut affirmer que le système universitaire façonne les trajectoires de ses membres ; notons que la plupart des institutions veillent à ne pas faire de lien entre façonner les trajectoires et façonner les individus – l'idée d'un *re-engineering* social étant considérée comme taboue. Ce sont les modalités de ce modelage des itinéraires qui m'intriguent, c'est pourquoi j'ai souhaité étudier HBS.

ANNEXE

Certes, un projet tient à la convergence d'intérêts préexistants, d'une curiosité particulière et de rencontres opportunes. Kai Erikson a observé que les chercheurs « passent par des carrières qui font d'eux parfois des patients, parfois des ouvriers métallurgiques ou des chauffeurs de taxi, et ils se retrouvent fréquemment dans des environnements sociaux où leur œil aguerri se met en quête de données alors même qu'ils ne sont pas là dans ce but⁴ ». Une description qui correspond parfaitement à ma situation. Tout comme *Boys in White* [les garçons en blanc], l'étude d'une école de médecine menée par Howard S. Becker et ses collègues dans les années 1950, mon travail n'a, dans un sens, « aucune base conceptuelle » ; c'est-à-dire que je n'avais, comme Becker, « aucun ensemble élaboré d'hypothèses à tester, aucun outil conçu pour réunir des données relevant de ces hypothèses, aucune liste de procédures analytiques établie préalablement⁵ ». Cependant, si l'on adopte une définition plus large de l'expression « base conceptuelle » pour essayer de comprendre ce que Becker appelait « les composantes d'un ordre », la base conceptuelle finit par se dessiner. Ce qui n'était qu'un journal de mes expériences à l'École est devenu peu à peu une entreprise plus vaste et plus structurée.

À l'origine, mon journal de terrain ne devait recevoir que mes souvenirs personnels. Même s'il m'est difficile de fixer le moment précis où sa fonction a changé, deux événements ont précipité ma décision d'élargir le projet. Tout d'abord, un jour de 2007, une phrase de Michael Taussig m'a interpellé : « L'anthropologie ne voit pas à quel point ses pratiques dépendent de l'art de raconter l'histoire d'autres personnes⁶. » Bien que je ne sois pas allé jusqu'à renier mes recherches antérieures (qui portaient sur « d'autres personnes »), ses paroles eurent en moi un profond écho : pourquoi ne pas tenter de raconter ma propre histoire ? Lorsque Harrison White, qui m'avait aidé à structurer ma thèse, me demanda la même année ce que je devenais, je lui décrivis l'idée – encore vague – d'étudier la socialisation des professeurs mise en œuvre par l'École. Étant lui-même un ancien enseignant de sociologie de l'université de Harvard, White connaissait bien cet environnement. Il m'interrogea sur les données que j'allais utiliser, et je lui parlai de mes notes. Avec son franc-parler habituel, il me dit qu'il serait « criminel » de ne pas creuser l'idée. Convaincu, je me suis lancé dans ce projet.

NOTES DE TERRAIN

Quatre ans se sont écoulés entre le jour de mon « entretien d'embauche » à l'École et le moment où j'ai mis un terme à mes notes de terrain. Durant cette période (de janvier 2005 à janvier 2009), j'ai pris des notes en fonction des événements ou de mes disponibilités, obtenant ainsi environ quatre cents pages de texte dactylo-

DONNÉES ET MÉTHODES

graphié en simple interligne. Pour les chercheurs enclins à une approche ethnographique, la durée passée à travailler ou à vivre sur le terrain aux côtés d'autres participants (généralement plus d'un an) constitue une phase primordiale dans la collecte des données utiles⁷. Assister personnellement à ce qui se passe sur de longues périodes ou par intervalles répétés est la meilleure façon de bâtir un point de vue qui sera reconnu⁸. On considère qu'un ethnographe qualifié parvient progressivement, en analysant ses notes de terrain, à saisir les pensées et les comportements des participants.

L'éventail de mes notes est vaste. On y trouve des descriptions brutes d'activités routinières : « À midi, suis allé déjeuner à Baker Commons avec X. Au buffet, ai pris un filet de poisson sauce piquante, et des asperges. Nous nous sommes assis avec Y, qui devait partir rapidement prendre son avion pour retrouver d'anciens élèves à New York. » Mais j'y évoque aussi des sensations subjectives éprouvées sur le campus et en dehors : « Demain, premier jour de cours du semestre. Il est déjà tard, mais j'ai du mal à m'endormir. Il y a une transition dans le plan pédagogique qui sonne faux. Il faut que je trouve une solution avant le cours. » Ces notes ont constitué la base des données utilisées dans ce livre. Elles ont généralement été consignées en fin de journée, parfois tôt le matin, chez moi. Pendant la journée, il m'arrivait de griffonner des phrases sur un bout de papier qui me tombait sous la main, pour me rappeler ce qui s'était passé ou des impressions ; puis je retranscrivais le tout *in extenso* dans mon journal sans aucune autocensure.

À plusieurs reprises, j'ai tenté de prendre mes notes au bureau, un lieu qui semblait plus efficace : je pouvais assister à quelque chose et l'inscrire immédiatement. Dans la pratique, cette approche a rarement fonctionné. Prendre des notes sur l'École à l'École s'est révélé difficile. Lorsque, par exemple, deux ans après le début de mon journal, je décidai (une nouvelle fois) de transférer cette activité dans mon bureau, la fréquence et la qualité du résultat chutèrent nettement : je ne pouvais tout simplement pas y arriver dans ce cadre. Voici un extrait daté de cette période : « 24 septembre 2007 : je regarde le fichier Word que j'ai ouvert, et je réalise qu'il s'est écoulé une semaine depuis mes dernières annotations. Je pensais que je serais "plus rigoureux" d'une certaine façon, que j'arriverais à segmenter mes activités et que l'écriture avancerait facilement. » Or, la prise de notes ne progressait pas ; je décidai donc de la retransférer hors du campus, et ce, jusqu'à la fin de l'étude.

Alors que j'avais commencé à prendre des notes sans but défini, cette activité évolua avec les années : elles s'attachèrent aux composantes les plus stables, selon moi, de la communauté dans laquelle je vivais. Peu à peu, les grandes questions

ANNEXE

auxquelles je tentais de répondre par l'observation et par l'analyse itérative de mes notes finirent par ressembler à celles que posent les sociologues urbains : Quels sont les principaux groupes sociaux à l'École ? Comment peut-on caractériser la permanence et la stabilité relatives des populations de l'École ? Qu'est-ce que l'École juge acquis par principe ? Quels sont les engagements qui accaparent la plus grande attention⁹ ? Je me suis d'abord efforcé de répondre à ces interrogations d'un point de vue personnel. En l'absence de réponses claires de ma part, j'ai déterminé les types de données (y compris en provenance d'archives) qui pouvaient m'aider à les trouver et je me suis employé à les réunir. J'ai pu accéder à certaines archives (sur les ventes aux enchères des étudiants, par exemple), mais pas à d'autres (comme les évaluations des professeurs par les élèves). Dans la mesure du possible, j'ai préféré les sources publiques, telles que les rapports annuels et les pages web, pour enrichir mes notes. Les deux premières années ont été les plus productives en termes de prises de notes et, par la suite, j'ai réservé mes annotations aux moments exceptionnels. Aujourd'hui, je pense que j'aurais dû me montrer plus assidu et plus exhaustif, mais j'ai cru que « l'aplatissement » de ma courbe d'apprentissage justifiait cette retenue¹⁰ : autrement dit, j'ai arrêté de prendre des notes lorsque j'ai atteint une relative saturation dans ma compréhension *subjective* de l'École.

S'il convient d'indiquer le type de données exploitées, il est tout aussi important de préciser celles qu'il a fallu exclure. Toutes les informations jugées confidentielles par le comité d'éthique (Committee on the Use of Human Subjects) ont été écartées, notamment la teneur des discussions durant les assemblées de professeurs de l'École et les réunions de département, ainsi que les échanges relatifs à des décisions particulières d'embauche, de promotion et de licenciement. Il en a été de même pour toutes les discussions avec des collègues, ou des personnes en lien avec l'École, dès lors que les protagonistes ou les événements en question étaient identifiables ; il serait illusoire de prétendre que ces éléments n'ont pas influencé intellectuellement l'écriture de ce livre, mais j'ai veillé à ce qu'ils n'y figurent pas noir sur blanc. L'identité des informateurs a été dissimulée pour garantir l'anonymat des sources. De plus, comme les pseudonymes ne sont pas toujours suffisants pour assurer cette protection auprès des lecteurs qui connaîtraient les personnes évoquées, certains traits individuels ont parfois été modifiés délibérément¹¹. À l'instar de Gaye Tuchman, qui a mené une ethnographie de « l'entrepreneuriat » d'une université américaine, la rédaction de mes conclusions a toujours été empreinte de la volonté de ne nuire à personne¹².

Les choix méthodologiques associés à l'étude relèvent de plusieurs hypothèses, certaines étant aussi des contraintes. Avant tout, une priorité a été donnée à la

vie quotidienne. John Von Maanen et Deborah Kolb ont noté l'importance des activités au jour le jour : « Par analogie avec le choc incessant des vagues qui découpe une bande côtière, les ethnographes supposent que la vie quotidienne au sein des organisations modèle le comportement des participants et la nature de l'entité elle-même, et ce, plus profondément que ne le font l'organigramme préétabli, l'environnement dit extérieur ou les décisions graves prises en haut lieu¹³. » Ayant choisi cette approche, je ne me suis sans doute pas assez intéressé aux manifestations exceptionnelles telles que les célébrations du centenaire de l'École en 2008 ou la nomination d'un nouveau doyen en 2010. Je n'ai pas non plus consacré beaucoup d'attention aux grandes tendances observables sur les marchés du travail de l'enseignement supérieur et universitaire concurrents de celui de l'École¹⁴. En omettant d'analyser l'environnement, une étude relative à un milieu universitaire se limite peut-être plus que si elle portait sur d'autres cadres ; car, d'un point de vue écologique, les instances universitaires entrent dans une catégorie particulière d'organisations : celles qui « ne sont dotées d'aucune assise économique spécifique¹⁵ ». Quoique de nombreuses universités soient devenues assez expertes en monétisation du savoir, on pourrait croire moins nécessaire de s'intéresser au contexte, mais Roderick McKenzie corrige cette interprétation erronée en précisant que les cadres académiques sont « plus largement soumis aux aléas des caprices et jugements humains que les autres grands types de communautés humaines [telles les villes ou les entreprises]¹⁶ ». En d'autres termes, les milieux universitaires dépendent plus souvent de leur environnement pour leur survie et leur essor. La présente étude s'attache aux tentatives menées par HBS pour façonner son environnement et lui répondre, mais elle ne détaille pas toutes les forces extérieures qui s'exercent. Ces éléments contextuels peuvent être apportés par d'autres études sur l'évolution des écoles de commerce aux États-Unis¹⁷.

SOURCES DES DONNÉES ISSUES DE L'EXPÉRIENCE

S'il compte relativement peu de données contextuelles, cet ouvrage regorge volontairement de données de type expérientiel. Les interactions personnelles entre un chercheur et son terrain sont inhérentes à ce type de travail et essentielles pour clarifier les résultats obtenus. Vivre sur son terrain de recherche n'est pas sans incidences personnelles, celles-ci pouvant à la fois enrichir et entacher la démarche scientifique¹⁸. Quand ce procédé est utilisé, l'histoire personnelle du chercheur ou de la chercheuse doit être prise en considération lorsqu'on évalue les produits de son étude de terrain. En particulier, l'expérience antérieure au sein d'une autre culture (ainsi que la longueur du séjour) est souvent détermi-

ANNEXE

nante dans l'appréciation d'un travail ethnographique¹⁹ ; les interactions que l'on peut comparer et mettre en opposition avec des expériences passées procurent les meilleurs points de repère. Ce vécu ne tient pas forcément à des voyages lointains ; les environnements peuvent aussi être proches²⁰. Par exemple, le fait d'être différent du groupe dominant, quel que soit le cadre considéré, constitue une bonne formation à la recherche de terrain. La transposition de son propre vécu dans l'environnement étudié pondère les résultats, un phénomène courant dans les textes ethnographiques.

Ce qui l'est moins, c'est d'intégrer les interactions personnelles dans l'étude en tant que données brutes analysables. Robert A. George et Michael O. Jones l'ont constaté : « Ce sont les informations obtenues, plus que les expériences vécues, qui restent le cœur de la plupart des études de terrain²¹. » Rares sont les cas où les expériences de collecte des données sont analysées directement et admises au titre de l'enquête²². En revanche, le chercheur peut légitimement être considéré comme un « instrument » ou un « dispositif » professionnel, pour reprendre l'idée de Peggy R. Sanday, laquelle a exploité sa réactivité personnelle pour recueillir des observations qui, sinon, auraient pu passer inaperçues²³. En ce sens, les expériences vécues peuvent effectivement devenir des données brutes analysables²⁴. Ce postulat a de profondes implications sur les méthodes employées pour collecter et analyser les données dans la mesure où il sous-entend notamment qu'il faudrait adopter des approches plus réflexives (ou introspectives) pour analyser le cadre d'une étude de terrain.

Cela ne fait que quelques dizaines d'années que la réflexivité est valorisée en ethnographie. Kenneth E. Read, l'un des premiers anthropologues à tester cette approche et à exposer les limites du traitement conventionnel des données de terrain, l'a appliquée pour étudier des rites claniques ; *The High Valley* est un récit écrit à la première personne et publié en 1965 dans lequel il relate son séjour en Nouvelle-Guinée. Comme il l'a expliqué plus tard, ce livre ne se voulait pas une ethnographie classique ; il s'agissait plutôt de « garder la trace d'une dialectique entre une sorte de personne et d'autres sortes de personnes²⁵ ». Read a ajouté qu'il ne pouvait considérer les individus avec qui il avait vécu uniquement comme les « objets d'un intérêt clinique » et les « dépositaires d'informations nécessaires », d'où son choix du « je » narratif (réflexif)²⁶. Il ressentait ce repositionnement méthodologique comme une nécessité.

Depuis, les récits réflexifs d'expériences de terrain se sont généralisés en sciences sociales²⁷ et leurs auteurs n'ont plus besoin de publier leurs travaux sous un pseudonyme. Alors qu'elle était encore professeur non titulaire, l'anthropologue Laura Bohannan a publié en 1954 son premier livre, un récit réflexif de son

DONNÉES ET MÉTHODES

étude de terrain dans la tribu des Tivs au sud du Nigéria ; elle l'a intitulé « roman anthropologique » en le signant d'un nom de plume²⁸. Sans le vouloir, elle avait créé un nouveau genre de littérature qui allait gagner en reconnaissance. Read n'a été que le premier à l'adopter, et beaucoup d'autres l'ont suivi dans cette voie²⁹. Appliquant des approches réflexives, Jeanne Favret-Saada, Kay Kaufman Shelemay et Loïc Wacquant ont étudié respectivement la sorcellerie dans un milieu rural, la vie des expatriés en Éthiopie et le code de conduite des boxeurs de Chicago³⁰. De même, Carolyn Ellis a eu recours à cette démarche pour examiner le problème que pose la dépendance d'un malade chronique au sein d'une famille³¹. Pour tous ces travaux, l'approche réflexive a contribué à produire des éclairages innovants dans des domaines d'étude jusqu'alors en grande partie négligés.

Les études réflexives accentuent l'attention portée à l'instrument (l'individu) qui analyse les données. Contrairement aux ethnographes « confesseurs », dont l'intérêt premier est la forme écrite (la confession), les chercheurs en sciences sociales « réflexifs » estiment généralement que leurs expériences de terrain sont cruciales pour le genre adopté. Les ethnographies réflexives (parfois qualifiées d'« expérimentales ») considèrent le plus souvent « les expériences de terrain comme des techniques indispensables pour structurer les récits descriptifs et analytiques³² ». Le point important tient à la manière dont le vécu contribue à l'analyse, presque indépendamment de la forme écrite. L'approche réflexive permet aussi à des voix singulières (éventuellement inaudibles jusque-là) d'émerger du terrain ; sa présentation comme une forme méthodologique féministe – adaptée à la transmission d'expériences de femmes dans un monde à domination masculine – en illustre le potentiel³³. Ainsi la subjectivité, loin d'être évitée, est pleinement assumée.

Je me suis beaucoup appuyé sur mes expériences de terrain pour structurer les récits et les analyses que contient ce livre. Pour reprendre la formulation de Wacquant, j'ai placé mon « propre organisme, [ma] sensibilité et [mon] intelligence incarnées au cœur » du contexte de terrain que j'entendais disséquer³⁴ ; autrement dit, j'ai joué le jeu pour apprendre à jouer. Souvent, il m'a fallu des mois, voire des années, pour saisir pleinement un événement ou une interaction ; il m'est régulièrement arrivé de me laisser guider par le terrain. J'ai favorisé les modes de communication riches (plutôt que les enquêtes ou les entretiens formels), cherchant à apprécier toute la densité de l'environnement³⁵. Si je trouvais une chose étrange, c'était pour moi l'indice d'un point à examiner de plus près. De même, quand quelque chose semblait sonner juste, j'y voyais une raison d'identifier l'origine de cette impression. En résumé, je me suis fié à mes émotions et à mes sensations pour orienter mon investigation et mon analyse.

ANNEXE

Il convient néanmoins d'établir les limites des ethnographies réflexives. Gary Alan Fine alerte contre la tentation de transformer « les activités intensives de la recherche de terrain en plaisirs de salon associés à une quête de soi³⁶ ». J'espère ne pas être tombé dans le piège : c'est au lecteur d'en juger. Les problèmes de parti pris personnel sont inhérents à tous les procédés de collecte de données ethnographiques, en particulier dans le cas d'une approche réflexive. Quand je doutais de la représentativité de certaines données, je me réconfortais avec les mots d'E. E. Evans-Pritchard à propos des préjugés individuels : « Si l'on tient compte de la personnalité de l'auteur et si l'on estime que, étant donné tout l'arsenal des études anthropologiques, les incidences de ces différences personnelles ont tendance à se corriger mutuellement, je ne pense pas qu'il faille s'inquiéter à l'excès de ce problème³⁷. » La solution se trouve donc dans la production accrue d'ethnographies afin d'améliorer la compréhension commune d'un contexte donné. C'est pourquoi je suis impatient de lire d'autres récits sur l'École ainsi que des études réflexives relatives à d'autres structures animées par une mission.

POSITIONNEMENT DANS L'ENQUÊTE

La littérature ethnographique présente de nombreuses variantes du positionnement d'un auteur sur le terrain ; celle du « chercheur-participant » est la plus courante. De nombreux chercheurs adoptent le statut de stagiaire en formation : le plus souvent, les autres parties prenantes sur le terrain savent que le scientifique finira par partir. Dans cette situation, le rôle du chercheur est d'abord celui d'un universitaire, puis celui d'un participant (bien que la distinction soit parfois floue), l'appellation moins précise d'« observateur participant » signifiant généralement la même chose³⁸. Cette configuration est utilisée dans l'étude de Sallie Westwood à propos d'une fabrique de bonneterie britannique, et dans le récit que Peter Moskos donne de son affectation en tant que policier débutant à Baltimore³⁹. Westwood, avec l'accord de la direction, passa une année dans les ateliers de fabrication de collants et chaussettes, travaillant aux côtés des autres salariées ; toutes savaient qui elle était et qu'elle partirait. De même, les collègues de Moskos étaient au courant du fait qu'il était étudiant ; ils lui confièrent les astuces de leur métier, sans ignorer qu'il poursuivrait ensuite sa route. Parfois, ils rappelaient explicitement son statut transitoire en disant : « Oh, c'est vrai : t'es pas flic. T'es juste là pour ton doctorat⁴⁰ ! » Les projets associés à un positionnement de chercheur-participant ont produit des éclairages particulièrement pointus sur de nombreuses communautés.

Cette position est très souvent opposée à celle de « participant intégral », qui implique que le scientifique est d'abord et avant tout un participant, et seulement

DONNÉES ET MÉTHODES

(au mieux) un chercheur de temps en temps. L'emploi de Rachel Sherman comme membre du personnel rémunéré d'hôtels de luxe et l'affectation de Matthew Desmond en tant que pompier illustrent ce positionnement sur le terrain ; dans les deux cas, leurs collègues les considèrent d'abord comme l'un des leurs⁴¹. Bien que des conflits de rôle puissent survenir (si, par exemple, le participant se transforme en observateur ou *vice-versa*), la balance penche généralement en faveur du participant intégral⁴². C'est ce positionnement que j'ai adopté : pour les autres membres de l'École, j'étais professeur, avant d'être ethnographe. J'étais aussi en formation mais, si tout se passait bien, je resterais sur le terrain. Quoique l'éventualité de mon départ ait pu traverser l'esprit de certains de mes collègues, je ne crois pas que ma position en ait été plus marquée que celle des autres professeurs non titulaires.

Pour certains universitaires, la position de participant intégral s'accompagne de risques méthodologiques qui justifient de l'éviter. Nourrir une trop grande intimité avec un terrain ou un cadre (au sens d'une forte implication avec autrui) peut surtout conduire à s'écarter de la démarche « scientifique ». Cette critique explique pourquoi de nombreux chercheurs choisissent de ne pas mettre en lumière leur interaction étroite avec d'autres participants sur le terrain. Prenons le cas de l'étude de Nels Anderson relative aux sans-abri⁴³ : il a fallu attendre qu'il révisé l'introduction de son ouvrage d'origine, près de quarante ans plus tard, pour qu'il y admette avoir totalement participé à la vie errante des clochards. De même, l'étude que Michèle Lamont a consacrée aux professeurs qui siègent dans les comités d'aide financière à la recherche, et à leur évaluation du travail de leurs collègues, fait à peine mention de sa participation personnelle dans ce cadre ; bien qu'elle semble connaître le fonctionnement de ces comités, elle évite d'intégrer les éléments propres à son expérience⁴⁴. Les chercheurs exposent rarement leur proximité avec leur terrain d'étude⁴⁵ tandis que d'autres, comme Anderson, la dévoilent ultérieurement, une fois que leurs travaux ont été reconnus⁴⁶. Cette intimité est souvent considérée comme une épée à double tranchant, dangereuse à manipuler : elle aiguise l'analyse, mais entache éventuellement les résultats⁴⁷.

Si l'on déconseille le plus souvent aux chercheurs d'étudier leur propre environnement, c'est plus en raison de la complexité du travail que des difficultés de méthodologie potentielles. Cara Richards a notamment observé que, depuis longtemps, les anthropologues ont identifié les problèmes que pose l'étude de leur propre culture ; dans cette discipline, la norme veut que l'on entreprenne cette étude après au moins un premier travail de terrain⁴⁸. Richards signale néanmoins une exception singulière, puisque les universités américaines et anglaises incitent souvent les anthropologues en formation à analyser leur culture s'ils sont nés à

ANNEXE

l'étranger. « Pourquoi autoriser les anthropologues étrangers à faire ce que l'on interdit à la plupart de leurs homologues américains et anglais ? », demande-t-elle à juste titre⁴⁹. La transformation d'une question méthodologique en interdiction catégorique est un bon moyen de compliquer plusieurs problèmes⁵⁰. Si les préoccupations méthodologiques ne peuvent être écartées, elles doivent être traitées en tant que telles, sans servir de prétextes à une proscription radicale.

L'avertissement d'ordre méthodologique qu'expriment les critiques d'une intimité avec le terrain doit effectivement être pris au sérieux. Pour tenter de résoudre cette question, j'ai sollicité l'aide de deux collègues expérimentés, l'un chercheur à l'École, l'autre dans un autre établissement, pour qu'ils assurent une « supervision clinique » pendant mon étude ; je leur ai soumis régulièrement des hypothèses de travail pour qu'ils leur opposent d'autres propositions. J'estime néanmoins qu'en se focalisant sur le niveau de proximité du chercheur avec le terrain étudié, on néglige une question peut-être plus déterminante, à savoir son degré de liberté sur le terrain. Autrement dit, je poserais en principe que l'intimité est un risque justifié, à prendre tant que le terrain n'impose pas de contraintes trop fortes. La préoccupation à l'égard de la proximité masque souvent un problème d'autonomie⁵¹.

Si une autonomie complète est idéale pour mener des travaux, rares sont les chercheurs qui en bénéficient réellement. À l'image des « informateurs idéaux », les chercheurs de terrain idéaux occupent souvent une position à la fois intérieure (*insider*) et extérieure (*outsider*) vis-à-vis du contexte étudié⁵². Tout en ayant une grande connaissance du milieu, ils ne dépendent pas complètement de ses traditions. Ils peuvent échapper en partie au contrôle social du groupe sans craindre d'en être exclus puisqu'ils sont déjà à la marge. Prenons l'exemple des informateurs sur lesquels Paul Rabinow s'est appuyé pour mener ses travaux au Maroc⁵³ : tous – qu'il s'agisse du cafetier français expatrié qui avait été ruiné ou du descendant d'un chef spirituel de confrérie marocaine qui dirigeait un réseau de prostitution – donnaient un récit clair de ce qu'ils savaient puisqu'ils voyaient les choses à la fois de près et de loin ; ainsi, le propriétaire du café évoquait très précisément la vie des expatriés à laquelle il avait pris part mais qui lui était devenue inaccessible financièrement, et le descendant du chef spirituel décrivait en détail la communauté dans laquelle il avait grandi mais où il ne pourrait jamais vraiment retourner à cause de son métier. La plupart des chercheurs proches d'un terrain sont confrontés à de sérieuses difficultés, mais certains d'entre eux peuvent s'en affranchir suffisamment pour s'exprimer de l'intérieur⁵⁴.

Du fait de mon statut de non-titulaire, je me trouvais à la fois à l'intérieur et à l'extérieur. J'étais à l'intérieur puisque je prenais part à l'entreprise pédagogique de

l'École ; comme j'appartenais au corps professoral, je devais apprendre les ficelles du métier qu'utilisaient les membres en place. Cependant, étant donné la faible probabilité d'obtenir une titularisation à l'École, j'étais aussi potentiellement à l'extérieur. Ce statut hybride me donna une latitude dont je n'aurais pas bénéficié si j'avais été titulaire à HBS pendant l'étude. En effet, la sécurité de l'emploi associée à la titularisation procure techniquement une plus grande liberté mais elle accroît parallèlement la dépendance sociale par rapport à la collectivité, les professeurs titulaires quittant très rarement l'École pour rejoindre une autre université. En outre, la réalisation de ce projet déconcerta certains de mes collègues ; le fait qu'un enseignant non titulaire expose les mécanismes internes de l'École à quelque chose de tabou⁵⁵. Ce malaise, lorsqu'il m'a été rapporté, a parfois accentué ma sensation d'extériorité, en m'apportant paradoxalement une plus grande autonomie sur le terrain. De manière générale, cette autonomie s'est révélée un atout dans l'analyse, même si elle m'a quelquefois interdit l'accès à certaines données.

RELATIONS AVEC LES AUTRES MEMBRES DE L'ÉCOLE

Tout au long du projet, mes interactions au sein de l'École, notamment avec mes collègues, ont été une préoccupation méthodologique et éthique dominante. Prenant en compte l'avertissement de John Van Maanen selon lequel la relation entre « le connaissant et le connu » est « particulièrement problématique » et loin d'être « indépendante », j'ai régulièrement réexaminé cette question⁵⁶. Dans les premiers temps par exemple, un collègue vigilant qui m'avait vu prendre d'abondantes notes pendant une réunion (ce que je fais fréquemment, par habitude surtout) fit la remarque suivante : « Je me demande si tes notes nous concernent. Peut-être qu'un jour, tu écriras une étude sur nous ? » À l'époque, je ne savais pas que je le ferais, mais sa réaction traduisait bien les difficultés potentielles de la démarche.

Les réactions de mes collègues à l'égard de cette étude ont été variées. Certains m'ont vivement encouragé dans cette entreprise, beaucoup ont accepté de coopérer sur des points particuliers, tandis que d'autres ont exprimé des réserves à plusieurs reprises. Les avertissements de chercheurs aguerris m'avaient préparé à cette diversité d'opinions. Par exemple, lorsque Theodore Caplow et Reece J. McGee étudièrent le marché du travail académique au début des années 1950, des collègues « manifestèrent de sérieux doutes » quant à la capacité des « autochtones » de l'Université à « tolérer l'explorateur bien que l'identité de ce dernier soit très proche de la leur »⁵⁷ ; heureusement pour eux, nombre d'autres collègues se révélèrent plus coopératifs. Concrètement, quand des collègues me disaient que, pour une infinité de raisons, le projet ne pouvait pas aboutir, je suivais le conseil

ANNEXE

prodigué par Howard S. Becker aux chercheurs sur le terrain : agissez comme si tout ce que vous entendiez était « oui » ou « peut-être »⁵⁸. Je me suis également efforcé d'informer de mon projet autant de personnes que possible en organisant en amont un séminaire dans mon département, en détaillant mon travail dans ma présentation de recherches (distribuée à tous les professeurs titulaires) et en répondant volontiers à toutes les questions. Je ne voulais pas travailler en secret et, de toute manière, le comité de validation (Institutional Review Board) ne m'y aurait pas autorisé.

Pourtant, la possibilité d'être un imposteur et de dévoiler les astuces-maison de l'École ne cessait de me perturber. L'idée persistait qu'« au fond, le travail de terrain doit être considéré comme une trahison⁵⁹ ». En utilisant des termes tels qu'« espion », « agent double » et « trahison » pour parler des chercheurs sur le terrain, Everett Hughes restitue à la fois le travers potentiel associé au projet et l'éventualité que les autres puissent se sentir violentés⁶⁰. Pierre Bourdieu a déjà exposé ce dilemme dans son étude des universitaires français ; selon lui, malgré toutes les précautions que l'on prend, « on n'échappera sans doute pas pour autant au soupçon d'exercer une action de *dénonciation*⁶¹ ». Lorsque je doutais de mon appartenance réelle à la communauté, je me rassurais en voyant dans mon entreprise ce qu'Irving Goldman appelle l'« habile révélation d'une habile dissimulation ». Même quand un shaman dévoile les secrets de sa magie, il n'en diminue pas la puissance, bien au contraire. En prenant l'exemple des cérémonies indiennes kwakiutl au cours desquelles « ce qui est secret reste toujours caché et ne peut donc être connu qu'à travers un simulacre », Goldman note que même si la représentation est sans ambiguïté, les cérémonies n'en perdent pas pour autant leur intensité⁶².

De mon point de vue, on ne peut pas trahir par une simple description ; la trahison serait de rendre une fausse description d'un lieu, de ses pratiques et de ses habitants. Au lieu de chercher quelque chose que les membres en place ne connaîtraient pas, l'approche ethnographique met en valeur ce que la plupart d'entre eux savent déjà. Ce livre vise principalement à dépeindre ce que les membres en place voient comme des évidences et l'épreuve décisive sera de rallier leur approbation quant à l'authenticité des descriptions. S'il y parvient, ce récit relatif à un temps donné pourrait se révéler utile dans la suite de l'évolution de l'École. Pour m'assurer de l'exactitude de mes représentations, j'ai transmis des versions préliminaires de l'étude à un petit groupe « intérieur » et à d'anciens membres (afin de contrôler que les suggestions des membres en place n'étaient pas uniquement destinées à expurger les résultats). Leurs commentaires ont contribué à nuancer davantage les données utilisées et le propos du livre. Le propos reste le mien mais

toutes ces remarques ont aidé à ce que les descriptions ne soient pas marquées d'une idiosyncrasie excessive. J'attends de cet ouvrage qu'il convainque sans trahir, tout en dévoilant des évidences.

POURQUOI CETTE ÉTUDE

À plusieurs reprises pendant le déroulement de cette étude, des collègues m'ont demandé pourquoi je l'avais entreprise. Peut-être espéraient-ils trouver des clés ou des indices sur la teneur de mes conclusions, alors que celles-ci étaient encore mal définies dans mon esprit. À moins qu'ils n'aient voulu anticiper sur quelques révélations... En tant que chercheur attaché à l'étude de processus (plutôt qu'à leurs résultats), j'ai tendance à poser des questions sur le *comment* plutôt que sur le *pourquoi* : il est facile d'inventer des motivations en cas de besoin, mais les processus sont plus difficiles à reconstituer, donc moins sujets aux rationalisations *a posteriori*. Malgré tous les efforts d'introspection auxquels nous pouvons nous livrer, nos propres intentions nous échappent souvent en partie ; il convient donc d'aborder toute réponse directe à la question du « pourquoi » en gardant un certain scepticisme.

Malgré cela, cette interrogation sur les motivations de l'étude est légitime, et les réponses esquissées par des compagnons de voyage apporteront peut-être un début d'explication. Michael Taussig assimile la recherche ethnographique à la construction d'une montre dans la mesure où toutes deux procurent le « sentiment de sécurité » qui émane de l'existence d'un système puis d'un emploi du temps⁶³. C'est notamment le cas lorsque le système dépeint semble singulier et périlleux (telle l'École à mon arrivée). L'analogie avec l'horloger trouve un écho chez moi et la réalisation de ce projet a probablement pu apporter un sentiment de sécurité au débutant que j'étais au sein de l'École. Mon souhait de mieux « connaître » mon environnement à travers cette ethnographie est une motivation plausible. Toutefois, l'environnement quotidien de l'École obéissant dans une large mesure à des routines, il n'a rien de chaotique. Ce qui s'est offert à moi s'inscrivait généralement dans mes attentes – d'où, peut-être, la volonté de mener ce projet en réaction à une impression de surprotection. Le travail ethnographique de terrain est parfois considéré comme une activité de dilettante qui transgresse une partie des systèmes de contrôle⁶⁴. À cet égard, je ne peux m'empêcher de penser que ce projet pourrait aussi être une façon de créer de la sécurité par une mise en danger, puisque je m'évadais de la sphère où tout semble maîtrisé. S'imaginer hors d'un système – au moins en théorie, pour l'étudier – peut engendrer la sensation qu'on se libère (relativement) des pressions organisationnelles.

ANNEXE

Pour finir, on peut trouver une autre raison à cette entreprise dans le fait que je suis relativement seul sur le terrain. Déjà, les anthropologues avaient souligné la solitude du chercheur dans son activité de terrain, mais cette solitude est souvent présentée comme la conséquence inévitable de sa position singulière dans le cadre étudié. On suppose généralement que le travail de terrain est générateur de solitude⁶⁵. À mon avis, on se trompe souvent sur la directionnalité du lien : peut-être que certaines catégories d'universitaires deviennent plus facilement des chercheurs de terrain. La « conséquence » supposée du terrain serait donc simplement une caractéristique du travailleur de terrain avant même son arrivée sur les lieux. Peter Moskos a, par exemple, suggéré que les universitaires introvertis étaient faits pour les études de terrain⁶⁶. Bien que l'introversion n'équivaille pas à la solitude, elle peut se traduire par un relatif isolement. Cet aspect des choses a probablement orienté le déroulement de mon travail.

PUBLICATIONS D'INITIÉS

Universités, institutions d'enseignement supérieur et autres cadres pédagogiques intéressent depuis longtemps la recherche « de l'intérieur », menée par des « initiés de l'Université » (dans lesquels j'englobe les personnes ayant une excellente connaissance d'environnements donnés de la sphère académique, sans limiter cette population aux membres du corps professoral). Ce que Talcott Parsons et Gerald M. Platt ont appelé une « compréhension consciente » du système éducatif américain dans leur étude des milieux universitaires n'est pas un domaine inexploré⁶⁷. Dès 1938, Frances D. Donovan exposait sa pratique de l'enseignement en précisant qu'il s'agissait « pour l'essentiel du témoignage de quelqu'un qui avait passé dix-neuf ans de sa vie à enseigner dans diverses écoles⁶⁸ ». Parmi les exemples plus récents du même genre, on trouve des études qui portent sur les nouvelles réalités financières de l'enseignement supérieur, sur les admissions universitaires et sur la procédure d'examen des dossiers de financement par des comités de pairs, leurs auteurs étant tous des initiés de l'Université⁶⁹. On a souvent dit des universitaires qu'ils s'intéressaient à tout sauf à leur employeur, ce qui était sans doute exact dans les années 1950, mais est moins sûr aujourd'hui⁷⁰. Depuis, de nombreux travaux sur les milieux académiques ont été publiés par des « initiés ».

En examinant de plus près ces productions, on découvre qu'elles se partagent en trois grandes catégories : les présentations autorisées de cadres académiques cités nommément ; les présentations autorisées de cadres académiques non cités nommément ; les présentations non autorisées de cadres académiques cités nommément⁷¹. Le choix de la catégorie reflète sans doute les préférences des

DONNÉES ET MÉTHODES

auteurs et leur propension à divulguer des informations, ainsi que les différentes obligations imposées par les comités de validation des institutions et l'évolution des interprétations de la liberté d'expression dans l'enseignement et la recherche.

Les présentations autorisées de cadres académiques identifiés sont relativement abondantes. Il existe par exemple plusieurs études relatives à des écoles de médecine, dont celles de Howard S. Becker *et al.* (en 1961) et de Robert Merton *et al.* (en 1957), au sein des universités Cornell, du Kansas, de Pennsylvanie et de Western Reserve ; ces ouvrages exposent ouvertement le cadre, les résultats sont replacés dans leur contexte et des éléments issus d'archives référencées complètent souvent les données collectées. Parmi les plus récents, on trouve la description par Byron Good de la formation dispensée par l'École de médecine de Harvard, l'exposé du fonctionnement interne de la faculté des Arts et des Sciences de l'université de Harvard par Henry Rosovsky, le livre d'Atul Gawande sur la résidence (post-internat) de chirurgie à l'hôpital universitaire de Harvard, les travaux de Shamus Rahman Khan sur l'éducation des adolescents américains dans le pensionnat d'élite de la St. Paul's School, ainsi que l'ouvrage que Jacques Siracusa a consacré à l'enseignement de la sociologie dans les universités Paris 8 (Saint-Denis) et Paris 10 (Nanterre)⁷². Les études portant sur HBS sont fréquentes⁷³. La plus connue est probablement l'histoire de l'École par Jeffrey Cruikshank⁷⁴. Les mémoires d'anciens professeurs tels que Melvin Copeland et Fritz Roethlisberger entrent également dans cette catégorie de publications⁷⁵. L'étude de la vie étudiante réalisée par Charles Orth propose une autre vision du fonctionnement de l'École, où il était professeur assistant ; pour ses conclusions, il s'est appuyé sur les données recueillies auprès de deux sections auxquelles il avait fait cours pendant l'année universitaire 1959-1960⁷⁶ (son étude se différenciant de la mienne par le fait qu'elle porte sur les étudiants sans s'attacher aux enseignants). Si on les réunit, ces travaux offrent une description particulièrement riche de HBS.

La deuxième catégorie, les présentations autorisées de cadres académiques non identifiés expressément, comptent l'exposé de Melvin Konner sur les processus d'apprentissage dans une école de médecine, ainsi que l'ethnographie de Melvin D. Williams relative à un département d'anthropologie et consacrée principalement à ses stratégies politiques⁷⁷. Plus récemment, des travaux portant sur certains pensionnats et sur l'entrepreneuriat d'une université s'inscrivent aussi dans cette catégorie⁷⁸, tout comme ceux qui examinent comment les campus façonnent les convictions politiques ou les axes de carrière des étudiants⁷⁹. Des traditions disciplinaires et des considérations juridiques peuvent pousser à travestir un environnement ; en fait, il suffit d'une recherche rapide sur Internet pour l'identifier. Je ne connais pas d'études de ce type appliquées à HBS.

ANNEXE

Pour finir, les universités les plus éminentes vont, à un moment ou à un autre, être l'objet de présentations non autorisées dans lesquelles elles sont citées. C'est le cas de l'École de droit de Harvard, notamment, dans un livre de 1978⁸⁰, et HBS n'y a pas échappé⁸¹. Ainsi, John Van Maanen a comparé ce qui se passait pendant les cours à l'École et à la Sloan School of Management (MIT) où il enseigne⁸²; il a assisté à des cours à HBS, mais n'avait pas l'intention d'étudier l'institution : un cas caractéristique de ce que Jeffrey W. Riemer appelle un choix de recherche « opportuniste »⁸³. Dernièrement, un ancien étudiant devenu journaliste a également fait le récit de ses deux années à HBS⁸⁴, tandis qu'un ouvrage du même type s'est attaché à la place des femmes dans les affaires⁸⁵. Certaines de ces études apportent des points de vue uniques sur l'École, mais d'autres travaux se révèlent moins convaincants⁸⁶. Les priorités personnelles des auteurs jettent parfois le doute sur leurs résultats ; par exemple, dans son étude sur l'École, un ancien assistant de recherche associe le déficit commercial des États-Unis et le déclin supposé de HBS⁸⁷.

Quant à moi, j'ai choisi de produire une description de la Business School de Harvard autorisée par le comité de validation de l'université. J'ai informé la direction de l'École sur la conception et la progression de l'étude dans le cadre des comptes rendus d'activité annuels remis au bureau du doyen, en estimant que je n'avais pas besoin d'autorisation expresse (autre que celle du comité de validation) pour mener mon projet. J'aurais parfois souhaité une complète coopération, notamment pour pouvoir interviewer d'autres professeurs et accéder aux archives, mais un agrément formel aurait pu se traduire par des contraintes plus lourdes que je ne l'aurais voulu. Grâce à la voie que j'ai adoptée, j'ai bénéficié d'une liberté relative et d'un accès partiel à des données institutionnelles (un accès total à la plupart des activités quotidiennes mais un accès limité à certaines archives), ce que j'ai estimé être un compromis acceptable compte tenu des problématiques méthodologiques qui viennent d'être exposées.

Notes

Préface

1. Sa dénomination officielle est Harvard University Graduate School of Business Administration : George F. Baker Foundation. (NdE)
2. Sur le sens du terme, voir M. Darmon, *La Socialisation*. Pour une discussion approfondie sur la socialisation, consulter l'article de M. Cherkaoui, « L'explication des faits sociaux », dans le *Dictionnaire de la pensée sociologique*, où il rappelle que : « La socialisation est sans nul doute l'un des axes les plus importants de la théorie durkheimienne. Elle traverse de part en part l'œuvre du sociologue. On la trouve présente dans ses études sur l'éducation, la famille, la morale, la religion, le suicide et la division du travail. [...] Socialiser, c'est rendre social un être qui ne l'est pas. C'est lui apprendre à participer efficacement à la vie des groupes auxquels il appartient. L'individu apprend des compétences sociales et cognitives communes au sein de groupes ou dans des contextes sociaux différents. [...] Cet apprentissage des règles sociales se fait soit de façon formelle dans des institutions spécialisées comme l'école, soit de façon informelle ou diffuse. La conformité du comportement aux règles est sanctionnée par des récompenses ou des punitions. L'intensité et la régularité de la sanction renforcent à leur tour la norme et contribuent, avec d'autres mécanismes, à son intériorisation. Les processus d'intériorisation ont pour conséquence de rendre le comportement individuel indépendant de la régulation sociale externe. Si, en d'autres termes, la règle extérieure est intériorisée, le comportement est capable de s'autoréguler et les dispositions acquises de se stabiliser. » (NdE)
3. G. Abend, *The Moral Background : An Inquiry into the History of Business Ethics*.
4. L. Nader, « Up the Anthropologist : Perspectives Gained from Studying Up ».
5. E. Jabès, *Le Livre du partage*, p. 45.
6. E. Martin, *Voyage en terres bipolaires. Manie et dépression dans la culture américaine*.
7. M. S. Mizruchi, *The Fracturing of the American Corporate Elite*.

Préambule

1. C. Morrill et D. A. Snow, « The Study of Personal Relations in Public Places ».
2. B. Malinowski, *Les Argonautes du Pacifique occidental*.

Introduction

1. L. B. Barnes, C. R. Christensen et A. J. Hansen, *Teaching and the Case Method* ; C. R. Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*.

NOTES DE L'INTRODUCTION

2. Sur la base des travaux de George H. Mead, la socialisation est envisagée ici comme l'internalisation de l'autre généralisé, par le biais des interactions sociales. Cf. G. H. Mead, *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Cependant, en cas de silence parlant, la socialisation est temporairement mise en échec.
3. Pour une étude sociologique de la moralité, consulter S. Hitlin et S. Vaisey, « Back to the Future ».
4. S. Vaisey, « Motivation and Justification : A Dual-Process Model of Culture in Action ».
5. R. N. Bellah et D. Benoît, « Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne ». Pour un usage similaire de la moralité, voir M. Mauss : « La morale est l'art de vivre en commun, reconnu par la présence de la notion de bien », *Manuel d'ethnographie*, p. 279.
6. J. Van Maanen, « Observations on the Making of Policemen ».
7. On trouvera une analyse particulièrement riche sur l'interaction entre culture et morales chez V. A. Zelizer, *Economic Lives : How Culture Shapes the Economy*.
8. M. Duneier, *Slim's Table : Race, Respectability, and Masculinity*; M. Duneier, *Sidewalk*; W. F. Whyte, *Street Corner Society : la structure sociale d'un quartier italo-américain*.
9. Pour un aperçu des morales dans les organisations, consulter R. Jackall, « Morality in Organizations ». Les compagnies d'assurance-vie et les sociétés de vente directe offrent des exemples convaincants d'entreprises capables de façonner et de reproduire des morales. Cf. V. A. Zelizer, *Morals and Markets : The Development of Life Insurance in the United States*; M. G. Pratt, « The Good, the Bad, and the Ambivalent : Managing Identification among Amway Distributors »; N. W. Biggart, *Charismatic Capitalism : Direct Selling Organizations in America*; C. Shun-ching Chan, « Invigorating the Content in Social Embeddedness : An Ethnography of Life Insurance Transactions in China ».
10. G. Sarfaty, *Values in Translation : Human Rights and the Culture of the World Bank*; V. Johnson, *Backstage at the Revolution : How the Royal Paris Opera Survived the End of the Old Regime*.
11. Pour des exemples d'opinions morales partagées par les membres d'une organisation, voir D. Vaughan, *The Challenger Launch Decision : Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA*; S. P. Vallas, « Workers, Firms, and the Dominant Ideology : Hegemony and Consciousness in the Monopoly Core ».
12. Il ne faudrait pas confondre l'incitation à une approche particulière et la « persuasion coercitive » que décrivent Edgar H. Schein et ses coauteurs dans leur étude sur des prisonniers américains en Chine. Dans ce dernier cas, les individus sont soumis à un processus de persuasion anormalement intense et prolongé, dans un cadre dont ils ne peuvent s'échapper. Ces conditions ne s'appliquent évidemment pas au corps professoral de HBS. Cf. E. H. Schein, I. Shneier et C. H. Barker, *Coercive Persuasion : A Socio-Psychological Analysis of the "Brainwashing" of American Civilian Prisoners by the Chinese Communists*, p. 18.
13. Howard S. Becker *et al.*, *Boys in White : Student Culture in Medical School*, p. 36. Selon les coauteurs, une perspective associe pensées et actions à un contexte spécifique. Dans de nombreuses organisations, on espère que, même après leur départ, les membres

NOTES DE L'INTRODUCTION

retiendront les savoirs qu'ils y ont acquis, mais cette dissémination des connaissances n'a pas toujours lieu. Lorsqu'une perspective parvient néanmoins à être importée sur une autre scène (d'une école à un lieu de travail, par exemple), on peut assurément y voir une valeur ancrée profondément. Par ailleurs, perspective et valeur peuvent être différenciées grâce à la terminologie de Pierre Bourdieu. Une perspective est alors « un habitus secondaire » et une valeur « un habitus primaire », ce dernier étant un système de dispositions développé dès les premières années de la vie (et voué à perdurer), tandis qu'un habitus secondaire s'acquiert plus tard par l'éducation, la formation et la maîtrise procurées par divers cadres organisationnels. Voir P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*, p. 120-121 ; voir aussi M. Desmond, *On the Fireline : Living and Dying with Wildland Firefighters*, p. 12-13.

14. J. Van Maanen, « Golden Passports : Managerial Socialization and Graduate Education », p. 436. Pour une analyse plus large de la culture des organisations, on consultera : C. Morrill, « Culture and Organization Theory » ; J. Weeks, *Unpopular Culture : The Ritual of Complaint in a British Bank*, p. 31-56 ; C. O'Reilly et J. Chatman, « Culture as Social Control : Corporations, Cults, and Commitment » ; H. M. Trice et J. M. Beyer, *The Cultures of Work Organizations*.

15. G. Kunda, *Engineering Culture : Control and Commitment in High-Tech Corporation*, p. 11.

16. M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*.

17. « Culture » s'entend ici comme une notion qui se bâtit, par exemple, à partir de schémas linguistiques, de catégories bien définies, d'une distinction entre les rôles et de routines établies au sein des organisations. Pour une analyse de la culture, voir S. S. Silbey, « Taming Prometheus : Talk of Safety and Culture », p. 355-358. On trouvera des exemples d'organisation dont le but est de créer un engagement moral de leurs membres chez R. M. Kanter, *Commitment and Community : Communes and Utopias in Sociological Perspective*, p. 73-74.

18. R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk : Service Work and the Routinization of Everyday Life*, p. 231.

19. *Ibid.*, p. 28 ; A. L. Stinchcombe, *Information and Organizations*, p. 32-72. Pour une étude du rôle des routines dans les entreprises, voir R. R. Nelson et S. G. Winter, *An Evolutionary Theory of Economic Change* et D. Vaughan : « The Dark Side of Organizations : Mistake, Misconduct, and Disaster » ; « Autonomy, Interdependence, and Social Control : NASA and the Space Shuttle Challenger » ; *The Challenger Launch Decision : Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA* ; « Theorizing Disaster : Analogy, Historical Ethnography, and the Challenger Accident ».

20. Max Weber oppose aux routines, non pas les morales, mais le charisme. La définition qu'il en donne présente néanmoins plusieurs nuances morales. Selon lui, la domination charismatique repose « sur la soumission extraordinaire au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne, ou encore [émane] d'ordres révélés ou émis par celle-ci ». Voir M. Weber, *Économie et Société*, t. 1, p. 289. Consulter aussi l'analyse de l'opposition entre charisme et routines (*ibid.*, p. 326-329).

NOTES DE L'INTRODUCTION

21. R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*, p. 231. Pour une analyse plus générale de cette routinisation, se reporter aussi à G. Ritzer, *The McDonaldisation of Society : An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*.

22. R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*, p. 216.

23. C. A. Heimer, «The Unstable Alliance of Law and Morality», p. 195.

24. R. Jackall, «Morality in Organizations», p. 206.

25. T. Hallett et M. J. Ventresca, «Inhabited Institutions : Social Interactions and Organizational Forms in Gouldner's Patterns of Industrial Bureaucracy»; S. R. Barley et G. Kunda, «Bringing Work Back In».

26. Il est plus difficile d'étudier des professions plus éminentes car elles sont moins accessibles. Malgré leur accès restreint, il faut pouvoir les examiner si l'on veut élaborer une théorie. Everett C. Hughes le souligne ainsi : «Les recherches dans ce domaine n'auront pas abouti tant que nous n'aurons pas trouvé un point de vue et des concepts qui nous permettent de faire des comparaisons entre un ferrailleur et un professeur, sans vouloir rabaisser l'un ou traiter l'autre avec condescendance»; cf. E. C. Hughes, «Le travail et le soi», p. 80.

27. Près de la moitié des enseignants de HBS ne sont pas titularisés.

28. H. S. Becker *et al.*, *Boys in White*, p. 36-37.

29. Compte tenu de ce choix méthodologique, ce livre ne traite pas explicitement du contenu des enseignements proposés par l'École en matière d'éthique. Cette absence tient à deux raisons principales : d'une part, l'étude porte avant tout sur la socialisation des professeurs, pas sur celle des étudiants; d'autre part, rares sont les non-titulaires qui enseignent ces matières. Deux cours de MBA affichant une dominante morale ne sont pas abordés ici : un cours obligatoire en première année («Leadership and Corporate Accountability») et une option en seconde année («The Moral Leader»). Créée dans les années 1980, celle-ci tente de mettre en évidence les dilemmes moraux à travers l'étude de textes; l'autre, instauré en 2004, est le premier véritable cours obligatoire d'éthique dans l'histoire de l'École. On en trouve néanmoins les prémices à la fin des années 1980 dans le module «Leadership, Values and Decision Making», proposé aux étudiants en début de première année de MBA. Pour plus de précisions sur ces cours, consulter : S. J. Sucher, *Teaching the Moral Leader : A Literature-Based Leadership Course*, p. 11-16; Th. R. Piper, M. C. Gentile et S. D. Parks, *Can Ethics Be Taught? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*; L. S. Paine, *Instructor's Guide to Leadership and Corporate Accountability (LCA)*; J. S. Rosenberg, «An Education in Ethics : Teaching Business Students Life Lessons in Leadership».

30. L'intérêt premier n'est pas de savoir comment le corps professoral de HBS se distingue de celui des autres écoles de commerce ou comment l'École se positionne vis-à-vis de l'extérieur. Celle-ci étant souvent perçue comme une institution d'élite qui s'enorgueillit parfois de sa spécificité, elle pourrait être prise pour un cas extrême dans son domaine. Il est certain que la non-reproduction est une stratégie de survie courante des organisations. Les enseignants de l'École ont pourtant un rôle important à jouer dans les filières supérieures

NOTES DE L'INTRODUCTION

de commerce à travers le monde. Chaque année, des centaines de professeurs venus d'autres écoles de commerce s'inscrivent à des formations intensives afin d'apprendre des formateurs de l'École la méthode des cas. De plus, HBS a servi de modèle à de multiples programmes dans de nombreux pays (par exemple à la création d'un cursus de MBA à l'Indian Institute of Management d'Amhmedabad en Inde ainsi qu'à l'IESE, l'école supérieure de commerce de Navarre, en Espagne.) Si l'École est un cas extrême, elle illustre sans doute tout particulièrement ce qui est entrepris ailleurs dans les milieux universitaires ou dans d'autres cadres. On trouvera des éléments comparatifs sur plusieurs écoles de commerce chez les auteurs suivants : G. Abend, *The Moral Background : An Inquiry into the History of Business Ethics* ; S. M. Datar, D. A. Garvin et P. Cullen, *Rethinking the MBA : Business Education at a Crossroads* ; R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands : The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*.

31. N. Elias, *La Société de cour*, p. 9.

32. Les liens entre culture et pratiques sont décrits dans W. H. Sewell, *Logics of History : Social Theory and Social Transformation*, p. 162-165. Pour une étude plus complète des théories sur les pratiques, consulter : M. S. Feldman et W. J. Orlikowski, « Practicing Theory and Theorizing Practice » ; S. S. Silbey, « Taming Prometheus ». On trouvera des exemples empiriques d'interaction entre culture et pratiques chez : S. R. Barley, « Technology as an Occasion for Structuring : Evidence from Observation of CT Scanners and the Social Order of Radiology Departments » ; B. Bechky, « Object Lessons : Workplace Artifacts as Representations of Occupational Jurisdiction ».

33. On pourrait aussi supposer que le partage d'un ordre moral (passé) engendre une communauté. En l'occurrence, la position morale des professeurs, avant qu'ils ne rejoignent leur école de commerce, pourrait être à la base des morales des différentes écoles. Ces dernières ne seraient alors que de simples outils de pré-socialisation. Pour une mise en œuvre de cette logique dans un cadre urbain, voir S. Vaisey, « Structure, Culture, and Community : The Search for Belonging in 50 Urban Communes ».

34. J. Katz, « On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology », p. 286-288.

35. Dans le contexte de l'École, je mets dans ces mots de l'espoir, mais aussi de l'humilité, car je sais que beaucoup d'autres personnes, hormis les professeurs, contribuent à la socialisation des étudiants. Anciens élèves ayant réussi, étudiants enthousiastes, administrateurs très présents et conseillers d'orientation vigilants sont loin d'occuper un rôle négligeable dans cette entreprise pédagogique. De même, le comportement des concierges et des autres personnels contribue à créer des environnements d'apprentissage uniques. Malgré la multiplicité des influences, et quoique peu d'étudiants en commerce aspirent au professorat, les enseignants n'en tiennent pas moins une place importante dans la formation des élèves.

36. Robin Leidner le souligne en décrivant des cadres interactifs, « le travail des salariés porte sur les personnes qui sont leurs matières premières [...] et le travail des entreprises porte sur leurs salariés ». Voir R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*, p. 2.

37. Les étudiants jouent aussi un rôle essentiel dans la socialisation de leurs condisciples. Un observateur proche des élèves et de leur expérience à l'École tirait la conclusion suivante

NOTES DE L'INTRODUCTION

en 1963 : « Nous sommes désormais convaincus que la première leçon que de nombreux étudiants tirent de leur première année à l'École est d'apprendre la manière d'entretenir de bonnes relations sociales au sein de leur section, tout en conservant un niveau de résultats universitaires suffisant pour garantir leur passage en deuxième année. » Entretenir des relations satisfaisantes et constructives dans le cadre social de la section faisait partie des objectifs de l'École, et les professeurs ont contribué à ce processus. Cf. C. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate : The First Year at the Harvard Business School*, p. 188.

38. Les membres du corps professoral sont les premiers bénéficiaires de ce qu'Arthur Stinchcombe appelle la « structure d'attention », dispositif propre à une organisation et composé des éléments structuraux qui participent à la maîtrise de l'attention dans le cadre d'un système d'activités spécifique. Par exemple, les méthodes utilisées pour diviser les tâches et déterminer l'emploi du temps contribuent à cette structure. Quant à cette dernière, elle vient à son tour renforcer l'influence d'un cercle restreint de « représentants » sur les actes des autres membres. Cf. A. L. Stinchcombe, *Constructing Social Theories*, p. 235-236.

39. Parmi les plus de 43 000 anciens du MBA de l'École en vie en 2011, 36 % occupaient un poste dans des secteurs traditionnels (énergie, biens de consommation, transformation industrielle, vente de détail, technologies et transports), 25 % travaillaient dans la finance et 16 % dans des cabinets de conseil ou de professions libérales ; bien que n'appartenant pas à des entreprises traditionnelles, ces anciens étudiants sont en mesure d'influer fortement sur les normes appliquées dans les affaires. La part considérable des diplômés récents qui entrent dans les secteurs de la finance et du conseil dès leur sortie de l'École (respectivement 44 % et 21 % de la promotion de 2007) pourrait accroître l'importance de HBS dans l'Amérique des affaires puisqu'ils interviennent auprès de nombreuses entreprises. Cf. Bulletin Staff, « Hi-Ho, Hi-Ho : Class of 2007 Goes to Work ».

40. Bien que les étudiants de HBS ne constituent pas un échantillon aléatoire parmi les cadres, ils occupent effectivement des situations haut placées dans les grandes entreprises américaines ; leurs morales permettraient donc d'anticiper les morales du monde des affaires.

41. Neil J. Smelser présente les professeurs assistants de l'Université de Californie comme des citoyens de seconde classe œuvrant « dans le désespoir de ne pas encore avoir été titularisés et vivant dans une angoisse chronique à l'approche de la décision de titularisation ». Cf. N. J. Smelser, *Reflections on the University of California : From the Free Speech Movement to the Global University*, p. 207.

42. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, p. 11.

43. Lorsque j'ai parlé de ce projet à mes collègues, plusieurs d'entre eux ont objecté que je ne faisais pas partie de la *Big Room*, désignation de la salle où les titulaires de l'École se réunissent et, par extension, désignation de cette partie du corps professoral. En effet, mon objectif est seulement de procurer une vision particulière de l'École, celle d'un non-titulaire.

44. On trouvera une analyse très édifiante des expériences des étudiants de l'École chez Ch. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate*. Pour d'autres récits de la vie estudiantine à l'École, voir par exemple : R. Reid, *Year One : An Intimate Look inside the Harvard Business School* ; F. W. Henry, *Toughing It Out at Harvard : The Making of a Woman MBA*.

NOTES DE L'INTRODUCTION

45. En dévoilant les mécanismes internes d'une université, l'étude répond aussi à une demande récente d'orienter davantage les travaux de recherche vers les organisations au sein de l'enseignement supérieur. Cf. M. L. Stevens, E. A. Armstrong et R. Arum, « Sieve, Incubator, Temple, Hub : Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education », p. 129.

46. Le lecteur qui tirera probablement le meilleur parti de ce livre est sans doute celui qui s'intéresse aux questions de socialisation dans les organisations, tout en ayant peu de connaissances de la Business School de Harvard. Les détracteurs de l'École regretteront l'absence de récits à l'appui de leurs critiques, tandis que ses supporters me reprocheront de ne pas avoir mis en évidence les réussites de l'École et de ses anciens élèves. D'autres publications consacrées à HBS traitent plus directement de ces questions, par exemple : J. P. Mark, *The Empire Builders : Inside the Harvard Business School* ; P. Cohen, *The Gospel According to the Harvard Business School : The Education of America's Managerial Elite* ; D. W. Ewing, *Au cœur de la Harvard Business School : leçons et stratégies de la meilleure business school*.

47. Pour trouver des exemples de publications sur la nature productive des routines, on consultera : T. L. Amburgey, D. Kelly et W. P. Barnett, « The Dynamics of Organizational Change and Failure » ; M. D. Cohen et P. Bacdayan, « Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory : Evidence from a Laboratory Study » ; M. S. Feldman, « Organizational Routines as a Source of Continuous Change ».

48. M. S. Feldman et B. T. Pentland, « Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change ». Les coauteurs y définissent les routines comme des schémas répétitifs et reconnaissables d'actes interdépendants, réalisés par des acteurs différents au sein d'une même organisation (p. 95).

49. J. Van Maanen et B. T. Pentland, « Cops and Auditors », p. 53-90.

50. Pour un argumentaire équivalent sur la dynamique potentielle de la bureaucratie, voir P. S. Adler et B. Borys, « Two Types of Bureaucracy : Enabling and Coercive », p. 61-89.

51. Ma définition du silence s'attache au refus d'une organisation de transmettre des consignes directes sur certains sujets, mais pas au fait que les membres de cette organisation taisent leur opinion personnelle sur ces mêmes sujets. Pour une analyse du silence du point de vue des membres, voir E. Wolfe Morrison et F. J. Milliken, « Organizational Silence : A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World ».

52. Se reporter par exemple à G. Kunda, *Engineering Culture*.

53. Une analyse des indices (*sign*) et signaux (*signals*) figure dans : D. Gambetta, *Codes of the Underworld : How Criminals Communicate* ; J. A. Densley, « Street Gang Recruitment : Signaling, Screening, and Selection ».

54. Les indices étant « des signaux dormants potentiels », ils ne se manifestent pas de manière ostensible. Cf. D. Gambetta et H. Hamill, *Streetwise : How Taxi Drivers Establish Their Customers' Trustworthiness*, p. 13.

55. J. Martin, *Cultures in Organizations : Three Perspectives*, p. 138-141.

NOTES DE L'INTRODUCTION

56. La participation des membres est indispensable si l'on veut favoriser une culture ou susciter un engagement. Se reporter à : C. O'Reilly et J. Chatman, «Culture as Social Control», p. 172; G. R. Salancik, «Commitment Is Too Easy!», p. 68-70.

57. Par dissonance, j'entends la capacité d'admettre concurremment les nombreux principes d'évaluation applicables. Cf. D. Stark, *The Sense of Dissonance : Accounts of Worth in Economic Life*, p. 17.

58. H. C. White, «Agency as Control», p. 188.

59. R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*.

60. Sur une analyse du travail identitaire dans les écoles de commerce, voir G. Petriglieri et J. L. Petriglieri, «Identity Workspaces : The Case of Business Schools», p. 44-60. On trouve aussi d'importants projets liés à la morale dans les écoles de droit. Une étude relative à la Law School de Harvard indique par exemple que «la formation de l'école de droit est profondément orientée par des postulats idéologiques sur la nature de la vie sociale au quotidien». Cf. R. Granfield, *Making Elite Lawyers : Visions of Law at Harvard and Beyond*, p. 2.

61. D. J. Schleef, *Managing Elites : Professional Socialization in Law and Business Schools*, p. 15.

62. Comme l'a montré Arthur L. Stinchcombe, les universités et, par extension, les écoles de commerce opèrent pour la plupart dans une «concurrence monopolistique» où chaque participant essaie de livrer un produit unique ou de dominer un territoire unique. De plus, Stinchcombe explique que c'est un ensemble de routines «en mode plus ou moins automatique» qui permet à une entité de prendre part à cette compétition. En d'autres termes, grâce à la création de routines, certaines organisations peuvent réaliser ce que d'autres ne peuvent pas faire, et les écoles valorisent des routines différentes. Cf. A. L. Stinchcombe, «Monopolistic Competition as a Mechanism», p. 268.

63. Par exemple, les objectifs de la première école de commerce rattachée à une université (Université de Louisiane) étaient tout à fait prosaïques : promouvoir un «management scientifique» et favoriser la carrière des diplômés. Comme l'a souligné Martin Ruef, le fondateur de l'école louisianaise publiait une revue dans laquelle paraissaient de nombreux articles sur la gestion des esclaves. Changer d'axe dominant sur le comportement dans les affaires pouvait donc difficilement s'inscrire au programme de cet établissement. Cf. M. Ruef, «From Higher Aims to Hired Hands : The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession (Review)», p. 747.

64. Sur une critique de ce type d'organisation, voir M. Hill-Popper Besharov, «Mission Goes Corporate : Understanding Employee Behavior in a Mission-Driven Business».

65. D. J. Boorstin, *Histoire des Américains*, p. 182.

66. N. Elias, *La Civilisation des mœurs* et *La Société de cour*.

67. C. Perrow, *Organizing America : Wealth, Power, and the Origins of Corporate Capitalism*, p. 220.

68. R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*, p. 98.

NOTES DE L'INTRODUCTION

69. On peut citer le doyen fondateur de l'École de commerce de l'université de Northwestern (désormais appelée Kellogg School of Management) qui a exprimé un trope normatif en déclarant en 1913 que la formation au commerce allait «contribuer fortement à éliminer le conflit entre les affaires et l'éthique» (R. Khurana, *ibid.*, p. 99). On trouvera d'autres exemples chez G. Abend, «The Origins of Business Ethics in American Universities, 1902-1936».

70. À l'époque, les objectifs moraux des écoles de commerce prestigieuses allaient à l'encontre des orientations d'autres secteurs universitaires : alors que les dirigeants de ces écoles ralliaient la démarche morale, ceux de nombreuses autres universités s'efforçaient de minimiser l'importance des programmes sur ce sujet au sein de leurs établissements, tout en reléguant le «développement de la personnalité» dans les activités hors cursus. Cf. J. A. Reuben, *The Making of the Modern University : Intellectual Transformation and the Marginalization of Morality*, p. 7.

71. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment : The Harvard Business School, 1908-1945*, p. 44.

72. Le doyen Wallace B. Donham a expliqué plus précisément qu'il fallait absolument «dans l'industrie, une socialisation de l'intérieur sur un plan éthique plus élevé, hors du socialisme ou du communisme, hors du fonctionnement du gouvernement ou de l'exercice du pouvoir policier, mais plutôt en développant un contrôle social efficace à partir de l'intérieur même du groupe d'entreprises». Cf. H. Gintis et R. Khurana, «Corporate Honesty and Business Education : A Behavioral Model», p. 324.

73. R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*, p. 114. Sur la vocation, voir M. Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*.

74. A. Wrzesniewski, «Finding Positive Meaning in Work».

75. R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*, p. 118.

76. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 106.

77. G. F. Baker, cité par W. B. Donham, «Report of the President and Treasurer of Harvard College 1924-25», p. 122.

78. Les autres qualités d'un bon administrateur étaient souplesse, courage, imagination, initiative et persévérance. Cf. C. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate*, p. 48. Ces caractères pourraient être facilement attribués aux Brahames de Boston, ces familles de marchands qui étaient arrivées de Beverly, de Portsmouth, de Salem et d'autres ports de commerce entre 1790 et 1830, et dont l'histoire était liée à celle de l'université de Harvard.

79. Ces citations sont extraites du texte de John McArthur qui préfaçait un livre sur l'éthique publié par l'École. Le premier chapitre, dont l'auteur est Thomas R. Piper, réaffirme également l'impératif moral de l'institution. Cf. Th. R. Piper, M. C. Gentile et S. D. Parks, *Can Ethics Be Taught ?*, p. x-xiii. Quelques années plus tôt, en 1985, McArthur avait aussi écrit que les professeurs de l'École étaient «soucieux de mener des recherches sur la façon dont les entreprises opèrent *réellement* et d'approfondir, sur un plan théorique, la manière dont elles *devraient* peut-être opérer». Cf. J. H. McArthur, «Foreword», dans J. W. Pratt et R. J. Zeckhauser (dir.), *Principals and Agents : The Structure of Business*, p. vii.

NOTES DU CHAPITRE 1

80. Il convient de noter également que, lorsqu'on a déconnecté les morales des pratiques de gestion, les étudiants n'ont apparemment pas apprécié l'expérience. Les premiers cours d'« éthique » de l'École étaient dispensés par un enseignant docteur en philosophie, mais leur création dans les années 1930 n'a pas intéressé suffisamment d'élèves. Ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que l'École a refait des tentatives en abordant l'éthique dans les affaires, cette fois sous des aspects plus pratiques. Cf. Th. R. Piper, M. C. Gentile et S. D. Parks, *Can Ethics Be Taught ?*, p. 152-153.

81. A. D. Chandler, *La Main visible des managers : une analyse historique*.

82. Par exemple, en 1979, un observateur de l'École a affirmé sans détour qu'on y prônait largement « l'entreprise humaine », non plus dynamisée par le profit mais dirigée par des techniciens, afin d'annihiler la poussée antagoniste des employés et des petites professions libérales à l'encontre des puissants monopoles ». Cf. A. L. Barlow, « Coordination and Control : The Rise of Harvard University 1825-1910 ».

83. A. Flexner, *Universities : American, English, German*.

84. T. Parsons et G. M. Platt, *The American University*, p. 255.

85. Chaque nouvelle fournée d'employés (ici, de professeurs) amène son lot d'expériences personnelles, ce qui rend le modèle très sensible aux brusques mouvements démographiques.

86. À titre d'exemple, les notes pédagogiques que les professeurs utilisent pour préparer leurs cours contribuent à garantir une certaine uniformité d'enseignement en procurant des cadres et des points de repère. Cf. R. D. Benford et D. A. Snow, « Framing Processes and Social Movements : An Overview and Assessment » ; A. Ghaziani et D. Baldassarri, « Cultural Anchors and the Organization of Differences : A Multi-Method Analysis of LGBT Marches on Washington ».

87. On peut établir d'intéressants parallèles entre les démarches consacrées respectivement à « la morale » et à « la sécurité ». Comme l'ont montré Ruthanne Huising et Susan S. Silbey, la culture de la sécurité pourrait être confortée par un « macro-management », que les auteures définissent comme « le contraire du concept du micro-management à valence négative selon lequel les chefs surveillent et contrôlent de près leurs subordonnés ». Macro-management et silence partiel pourraient être liés. Cf. R. Huising et S. S. Silbey, « Governing the Gap : Forging Safe Science through Relational Regulation », p. 35.

88. On trouvera un autre exemple de dépassement de la dichotomie structure-capacité d'agir chez C. A. Heimer et L. R. Staffen, *For the Sake of the Children : The Social Organization of Responsibility in the Hospital and the Home*.

Chapitre 1

1. Les qualificatifs « beau » et « imposant » sont repris du plan directeur du campus de 1996. Dober Lidsky Craig & Associates, « Harvard University, Graduate School of Business Administration : Campus Master Plan », p. 11.

2. C. W. Killam, « Harvard Graduate School of Business Administration », p. 310.

3. M. T. Copeland, *And Mark an Era : The Story of the Harvard Business School*, p. 71.

NOTES DU CHAPITRE 1

4. M. F. Guillén, «Scientific Management's Lost Aesthetic : Architecture, Organization, and the Taylorized Beauty of the Mechanical»; du même auteur, *The Taylorized Beauty of the Mechanical : Scientific Management and the Rise of Modernist Architecture*, p. 3.
5. M. F. Guillén, «Scientific Management's Lost Aesthetic», p. 710.
6. Harvard Business School, «Harvard Business School Annual Report», p. 25.
7. Dober Lidsky Craig & Associates, «Campus Master Plan», p. 19.
8. L'interdiction quasi totale de circulation sur le campus remonte à l'époque de John McArthur, qui dirigea l'École de 1980 à 1999. Cf. J. Cruikshank, «A Force for Good», p. 34.
9. Dober Lidsky Craig & Associates, «Campus Master Plan», p. 31.
10. L'idée d'un campus accueillant des pensionnaires est née d'un groupe d'étude réuni par le doyen W. B. Donham dans sa maison de vacances de Chatham sur la péninsule du cap Cod. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 71-72.
11. Un groupe supplémentaire de 275 étudiants d'autres départements de Harvard emménagèrent aussi sur le campus en 1926, amenant la population estudiantine à un total de 796 cette année-là. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 125.
12. En 1964, soit deux ans après la fin de l'étude de Gans, «Levittown» avait atteint 6 200 foyers et un total de 25 000 habitants. Cf. H. Gans, *The Levittowners : Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*, p. 22.
13. M. L. Small, *Villa Victoria : The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio*.
14. Il a fallu attendre 2009 pour qu'un plan du campus soit affiché à l'une des entrées.
15. Dober Lidsky Craig & Associates, «Campus Master Plan», p. 29.
16. «Sherman Hall History», dossiers d'archives (*Facilities*).
17. Entre 1908 et 1926, l'École occupait un espace sur Harvard Yard, site historique de Harvard College.
18. Dans les écoles professionnelles et dans d'autres cadres académiques, les professeurs éprouvent fréquemment des difficultés à se rappeler le nom des étudiants compte tenu des effectifs nombreux de chaque classe. On trouvera des données sur ce souci dans une école de médecine chez H. S. Becker *et al.*, *Boys in White*, p. 89.
19. Halvorson Company, «The Original Landscape Design of the Harvard Business School, 1925-1927», p. 24.
20. La cloche résonne uniquement pour des occasions joyeuses, comme les cérémonies de remise des diplômes, ou lors d'évènements graves comme l'assassinat de Martin Luther King en 1968. Cf. S. Bradt, «After 78 Years at Harvard, Danilov Bells Will Return to Russia».
21. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 312.
22. En 1930, ce fut Abraham Flexner qui proposa de rebaptiser la «Graduate School of Business» de Harvard en «Boston School of Business». Cf. C. Kerr, *Métamorphose de l'université*, p. 15.
23. On trouvera des précisions dans les articles suivants : V. Kabak, «HBS Rings in New Russian Bell»; Harvard Magazine Staff, «Baker Re-Belled».

NOTES DU CHAPITRE 1

24. Halvorson Company, «The Original Landscape Design of the Harvard Business School, 1925-1927», p. 6-7.
25. *Ibid.*, p. 13.
26. J. Khan, «On-Campus Interview Series : A Spangler Squirrel».
27. Sur l'humour et les plaisanteries en milieu professionnel, consulter : J. Frisch-Gauthier, «Le rire dans les relations de travail» ; R. C. Fox, *Experiment Perilous : Physicians and Patients Facing the Unknown*, p. 76-82 ; P. Bradney, «The Joking Relationship in Industry». On trouvera un exemple récent d'utilisation de l'humour pour mieux appréhender certains contextes chez M. Desmond, *On the Fireline : Living and Dying with Wildland Firefighters*, p. 94-100.
28. Plus turbulentes, les dindes sauvages donnent également matière à rire. Elles doivent se réveiller tard car je les vois rarement le matin. En revanche, pendant la journée, leur présence, même réduite, passe difficilement inaperçue puisqu'elles ont tendance à poursuivre les passants (elles étaient deux en 2008 et la seule qui restait en 2009 fut évacuée à cause de son agressivité). Là encore, les membres de l'École trouvèrent un moyen de les intégrer à la vie du campus : le comportement des dindes illustre, par exemple, des paraboles sur le vécu des élèves. Une dinde censée avoir attaqué un étudiant qui se rendait à un entretien d'embauche dans un cabinet de consultants aurait effectué une mission «divine», épargnant au jeune homme une vie «de malheur». Ainsi, même l'animal le plus indiscipliné agit, sur le campus, dans un but précis. Pour plus de détails, consulter : V. Primus, «Tough Turkeys», p. 76 ; A. Godden, «Feathered Friends», p. 8. Les dindes sont aussi au centre du récit de P. Bateman, «Two Parables of the Wild Turkey».
29. Le fait de le remarquer fait réfléchir autant sur moi que sur l'École. Voir P. Moskos, «In Defense of Doing Nothing : The Methodological Utility of Introversion».
30. Mes informateurs n'étaient pas tous d'accord sur l'objectif des antivols : éviter soit le vol, soit le vol *et* le déplacement.
31. Les bâtiments reconstruits dans les années 1930 sur le site historique de Colonial Williamsburg (Virginie), ainsi que le campus actuel de Dartmouth College (New Hampshire), sont de prestigieux exemples d'architecture néo-georgienne.
32. J. Wickersham, «What Gets Built at Harvard, What Doesn't, and Why?», p. 56.
33. Dober Lidsky Craig & Associates, «Campus Master Plan», p. 24-25.
34. La seule exception est le bâtiment qui abrite la bibliothèque principale et les bureaux de certains professeurs ; on y trouve un flux relativement constant d'étudiants qui utilisent souvent les chaises et les tables du rez-de-chaussée (les bureaux occupant les deuxième et troisième étages).
35. Harbus Staff, «This Month from Baker : Tips and Tidbits from Baker Staff», p. 4.
36. Les bureaux plus récents aménagés dans le bâtiment de la bibliothèque Baker sont légèrement plus petits : seulement vingt mètres carrés.
37. Dans une même unité, c'est l'ancienneté et non la catégorie du professeur qui détermine habituellement l'attribution des bureaux.

NOTES DU CHAPITRE 1

38. J'ai parfois été présent après 19 heures (début des horaires de l'équipe d'entretien), mais mon bureau n'étant pas le premier à être nettoyé, je n'ai jamais rencontré ces agents.
39. Contrairement aux nombreuses autres photographies qui illustrent le livre, ces trois-là portent la mention de l'heure du cliché. Cf. G. Halpern, *Harvard Works Because We Do*.
40. Le chapitre 3 reviendra sur ces pratiques de fin de semestre.
41. À mon arrivée, je me souviens avoir pensé que mon passage serait effacé bien facilement lui aussi.
42. En moyenne, quarante-trois professeurs en poste ont changé de bureau chaque année entre 2003 et 2008. En corrigeant les données compte tenu du déménagement de toute une zone en 2005, la moyenne tombe à environ trente-cinq enseignants.
43. En 2006-2007, une charge d'enseignement normale à l'École englobait deux classes, souvent le même semestre, ainsi que quelques autres cours moins prenants. Le système permet de regrouper les principales obligations d'enseignement sur un seul semestre, une pratique appelée « *stacking* ».
44. Sur les plans de construction, on trouve aussi parfois l'appellation « *utilidors* », un concentré de *utility corridors* (couloirs de service). Cf. Beyer Blinder Belle (Architects & Planners LLP), « Campus Plan Executive Report », p. 11.
45. Ces anciennes salles à manger ont été regroupées depuis. Cf. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 73.
46. Quand on est convié exceptionnellement à une réunion dans une partie du campus peu fréquentée par les professeurs, l'orientation dans les galeries peut devenir problématique. Lors de l'une de ces incursions, je tentai d'atteindre une salle située du côté étudiant du campus. Au bout de presque cinq minutes d'allées et venues hésitantes dans les souterrains, je conclus qu'il valait mieux faire surface immédiatement si je ne voulais pas être en retard. En sortant, je constatai que j'étais juste à côté du bâtiment d'où j'étais parti. Après avoir demandé mon chemin aux étudiants, j'atteignis rapidement ma destination... avec cinq minutes de retard, une infraction notable à l'étiquette de l'École.
47. En 2005, par exemple, le personnel de l'École comptait trois de ces *notary publics* habilités à authentifier documents et signatures.
48. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 283.
49. Sur les institutions autonomes, voir A. L. Stinchcombe, « Social Structure and Organizations ».
50. En 2009, le club des professeurs et les déjeuners dans le jardin du doyen ont été supprimés afin de réduire les coûts d'exploitation.
51. Certains membres éminents du conseil d'administration et un nombre restreint d'autres catégories de résidents ont également accès aux espaces de restauration réservés aux professeurs.
52. Ce bronze, intitulé *Presence*, est une réalisation de Mary Frank.
53. Contrairement à d'autres infrastructures d'athlétisme de Harvard, l'accès aux équipements de l'École est restreint aux membres liés à celle-ci. Un étudiant en droit ou de licence

NOTES DU CHAPITRE 1

ne pourrait pas les utiliser, ce qui alimente la réputation d'insularité de HBS par rapport aux autres facultés. Le plan directeur du campus avait, parmi ses objectifs, de créer un complexe d'athlétisme « communautaire ». Cf. Moshe Safdie & Associates, « Harvard Business School Master Plan : Preliminary Design Decisions ».

54. Je remercie Claudine Madras pour sa description de la salle de musculation.

55. La chapelle ne compte que soixante-dix places assises. Lors d'un concert, j'arrivai quelques minutes avant le début et réalisai que je ne reconnaissais aucun des spectateurs, malgré mes deux années sur le campus. Apparemment, il n'y avait pas d'autre professeur, et les étudiants étaient peu nombreux ; maintes réunions à l'échelle de l'École m'avaient pourtant permis de côtoyer mes collègues ou, au moins, de voir leur visage, et j'avais fait cours à près de 270 étudiants toujours présents sur le site. Je finis par trouver un visage familier : l'assistante de professeurs que je connaissais. Elle me sourit en s'approchant de moi ; tandis que nous échangeions quelques mots, elle m'indiqua que le public se composait en majorité de membres du personnel non enseignant. Lors de plusieurs autres manifestations à la chapelle, je pus constater que ces caractéristiques de fréquentation n'avaient pas changé.

56. Les étudiants qui ont une voiture choisissent, pour la plupart, un parking à l'année dans une autre infrastructure, plutôt qu'un stationnement à la journée.

57. Le lien entre les caractères architecturaux et les différenciations sociales a été constaté depuis longtemps. Voir par exemple les commentaires de Walter Benjamin sur l'idée utopique de Charles Fourier qui voulait implanter des appartements dans des « rues galeries » en proposant des loyers « de vingt prix différents, depuis 50, 100, 150, etc. jusqu'à 1 000 [francs] ». W. Benjamin, *Paris, capitale du XIX^e siècle : le livre des passages*.

58. Tout à fait conscient de ces difficultés, le conseil d'administration de l'École a mené des initiatives en faveur des interactions sociales entre membres du campus. Dans le but de combler les fossés entre les différentes catégories, on a notamment organisé des repas en petits groupes qui réunissaient enseignants et étudiants, ou des discussions sur des cas animées par des professeurs en présence d'autres membres du personnel. De nombreux résidents, quelle que soit leur catégorie, ont aussi été invités aux séminaires ou événements de l'École ouverts à un public élargi.

59. J. Van Maanen, « Displacing Disney : Some Notes on the Flow of Culture ».

60. C. Mukerji, *Territorial Ambitions and the Gardens of Versailles*.

61. Sur le lien entre habitation et communauté, voir R. S. Lynd et H. Merrell Lynd, *Middletown : ethnographie de l'Américain moyen*. Avec un autre exemple, Nicole Marwelle souligne que les entreprises de la communauté hassidique de Brooklyn (qui montre une préférence pour les immeubles à usage mixte) ne pourraient pas prospérer dans les quartiers privilégiés par les communautés hispaniques (où prévalent des constructions résidentielles peu élevées), et inversement. Cf. N. P. Marwell, *Bargaining for Brooklyn : Community Organizations in the Entrepreneurial City*.

62. R. E. Park et E. W. Burgess, *The City : Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*.

63. *Ibid.*, p. 156.

NOTES DU CHAPITRE 2

64. *Ibid.*, p. 1.

65. On trouvera un exemple d'incident dans l'article d'Abby Fung, « Crime Drops in Cambridge ».

66. Dès le départ, le pont a été conçu exclusivement pour une circulation pédestre ; cf. « Proposed Foot Bridge across the Charles, Named for Weeks, to Link Harvard Groups », *New York Times*, 9 novembre 1925, p. 1. Ce pont piétonnier, construit pour acheminer les conduites de chauffage de Cambridge jusqu'au campus, offre un raccourci entre l'École et la partie Est du « Yard » (la partie la plus ancienne) de Harvard, où sont rassemblés plusieurs pôles disciplinaires de la faculté des Arts et des Sciences ; cf. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 74 ; Arthur Killam, « Harvard Graduate School of Business Administration », p. 311.

Chapitre 2

1. Tous les noms ont été modifiés par souci d'anonymat.

2. La procédure d'examen des dossiers est de plus en plus souvent réalisée par voie électronique.

3. Ma définition de la pureté professionnelle est plus large que celle qu'a proposée Andrew Abbott. Il définit la pureté comme « l'aptitude à exclure d'une pratique les aspects non professionnels et non pertinents d'un point de vue professionnel », tandis que j'y vois aussi une aptitude à inclure dans la pratique certaines problématiques (nouvelles). Cf. A. Abbott, « Status and Status Strain in the Professions », p. 823.

4. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 83.

5. Le système appliqué par l'Université de Californie illustre bien ce cadre d'évaluation. Cf. N. J. Smelser, *Reflections on the University of California*, p. 182.

6. E. Bellamy, *Cent ans après ou l'An 2000*, p. 5.

7. M. Douglas, *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou*, p. 26. D'autres auteurs ont aussi souligné le rôle des classifications et des différenciations pour mettre en évidence un ordre moral. Voir aussi : É. Durkheim et M. Mauss, « De quelques formes primitives de classification : contribution à l'étude des représentations collectives » ; R. Needham, *Right and Left : Essays on Dual Symbolic Classification* ; M. Douglas, *Comment pensent les institutions*.

8. Dans la plupart des universités américaines, un professeur assistant est évalué en vue d'un poste de professeur associé titulaire dans les cinq ou six ans qui suivent son recrutement. Certaines universités de recherche proposent aussi des postes de professeurs associés non titulaires, ces enseignants pouvant espérer un examen de leur titularisation dans les deux ans qui suivent (amenant le compte à rebours à sept années). La période probatoire de neuf ans qu'applique l'université de Harvard est atypique, même parmi les universités de recherche où la pré-titularisation est particulièrement longue.

9. Des travaux antérieurs ont montré que « l'adéquation » entre personne et organisation dès l'arrivée a de fortes incidences, y compris en termes de satisfaction au travail et de longévité dans l'emploi. Cf. J. Chatman, « Matching People and Organizations : Selection and Socialization in Public Accounting Firms ».

NOTES DU CHAPITRE 2

10. C. Paradeise *et al.*, «Practical Relevance and Academic Excellence : Four Business Schools in Context».
11. J. M. Bartunek et S. L. Rynes, «The Construction and Contributions of “Implications for Practice” : What’s in Them and What Might They Offer?».
12. Le cours, créé en 1946, abordait les questions de motivation, de productivité et de satisfaction personnelles. F. J. Roethlisberger, *The Elusive Phenomena : An Autobiographical Account of My Work in the Field of Organizational Behavior at the Harvard Business School*, p. 113.
13. J. T. Polzer *et al.*, «Crossing Boundaries to Increase Relevance in Organizational Research», p. 280-286. Pour une discussion plus générale sur la pertinence dans les écoles de commerce américaines, consulter M. Augier et J. G. March, *The Roots, Rituals, and Rhetorics of Change : North American Business Schools after the Second World War*, p. 215-239.
14. On lira une analyse sur la plasticité de la pertinence dans A. Nicolai et D. Seidl, «That’s Relevant ! Different Forms of Practical Relevance in Management Science».
15. On retrouve souvent la même souplesse d’utilisation de la notion de pertinence dans la sphère politique. L’expression «*policy relevant*» (politiquement pertinent, au sens d’utile à l’élaboration des politiques) est une manière indirecte de demander le respect de certaines priorités. Cf. Jack Katz, «On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology», p. 281.
16. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 61.
17. M. Douglas, *De la souillure*.
18. Comme publications généralistes consacrées au management, citons aussi la *California Management Review* et la *Sloan Management Review*.
19. La *Harvard Business Review* est publié par Harvard Business School Publishing, qui fait partie de la structure organisationnelle de l’École. En 1921, le doyen Wallace Donham lança *HBR* pour en faire une revue influente dans le secteur de la formation en gestion et en commerce. Cf. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 331.
20. On peut trouver une présentation type de formation doctorale dans P. Adler et P. Adler, «The Identity Career of the Graduate Student : Professional Socialization to Academic Sociology».
21. Des appréciations élevées de la part des étudiants impliquent une pertinence au niveau local. Cependant, comme beaucoup d’élèves atteignent des postes de direction, cette pertinence «locale» est souvent interprétée comme une présomption de pertinence managériale.
22. À l’École, la charge normale d’enseignement des non-titulaires peut les amener à intervenir dans des stages de formation continue, ce qui n’est pas le cas dans beaucoup d’autres écoles de commerce (MIT Sloan School of Management, par exemple).

NOTES DU CHAPITRE 2

23. Les professeurs sont affectés à l'une des dix unités (ou domaines) qui existent, comme le marketing ou la comptabilité, et tous les domaines sont habituellement représentés. Entre 2003 et 2009, on dénombre une seule exception, neuf unités ayant alors participé.
24. En 2003, 46 % des intervenants au symposium étaient des non-titulaires ; en 2004, ils étaient 55 % ; en 2005, 60 % ; en 2006, 20 % ; en 2007, 70 % ; en 2009, 42 % (pas de symposium en 2008). À partir de 2010, l'évènement a pris une forme différente.
25. Ce genre d'attention médiatique est caractéristique de nombreuses universités d'élite. Arthur Stinchcombe y voit un avantage propre à ces institutions, calculé en « centimètres de colonnes dans le *New York Times* ». A. L. Stinchcombe, « Monopolistic Competition as a Mechanism », p. 275.
26. F. G. Bailey, *Morality and Expediency : The Folklore of Academic Politics*, p. 124.
27. Se reporter, par exemple, au plaidoyer sur la sociologie publique de M. Burawoy, « For Public Sociology ».
28. F. G. Bailey, *Morality and Expediency*, p. 21.
29. La principale exception étant constituée par les cas pédagogiques, que nous aborderons plus loin.
30. D. Crane, *Invisible Colleges : Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*. Les travaux de Diana Crane s'étendent aux tensions constatées depuis longtemps entre administrateurs et membres du corps professoral. Cf. T. Veblen, *The Higher Learning in America : A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*.
31. Pour une analyse de la domination de la sous-caste, consulter H. C. White, « Innovation in Style », p. 7.
32. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 256.
33. De plus en plus souvent, les revues publient la liste des articles acceptés ou à paraître afin de créer un effet avant même la publication. On trouvera une critique de cette méthode, et plus généralement de la « culture de l'audit », chez J. P. Walsh, « Embracing the Sacred in Our Secular Scholarly World ».
34. Plusieurs travaux sur la qualité de la recherche universitaire française illustrent les nouvelles dynamiques à l'œuvre dans la sphère académique : C. Musselin, *Le Marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis* ; C. Musselin et C. Paradeise, « France : From Incremental Transition to Institutional Change ».
35. J. Pfeffer, « A Modest Proposal : How We Might Change the Process and Product of Managerial Research ».
36. Dans son étude du sous-domaine universitaire de la sociologie rurale, Crane a identifié, en plus des « super-producteurs », quatre autres catégories de membres de la sous-caste, toutes fondées sur le nombre de textes publiés dans le domaine concerné sur une période donnée. D. Crane, *Invisible Colleges*.
37. D. Riesman, *Constraint and Variety in American Education*, p. 104.
38. A. L. Stinchcombe, « Monopolistic Competition ».

NOTES DU CHAPITRE 2

39. Plus précisément en 2009, 46 % des professeurs titulaires (46 sur 99), 42 % des professeurs associés (14 sur 33) et 41 % des professeurs assistants (20 sur 49) avaient été formés dans une discipline (ces chiffres incluant les détenteurs d'un double diplôme, dont un doctorat dans une discipline).
40. Locaux et cosmopolites présentent des tendances opposées en matière de fidélité à l'organisation, d'attachement à des aptitudes spécialisées et de référence à des groupes extérieurs. Alvin Gouldner est le premier à avoir utilisé les termes *locals* et *cosmopolitans* en 1957. Cf. F. J. Roethlisberger, *The Elusive Phenomena*, p. 257-272 ; A. W. Gouldner, «Cosmopolitans and Locals : Toward an Analysis of Latent Social Rules».
41. Harvard Business School, «Harvard Business School Annual Report», p. 35.
42. On trouvera des précisions sur les rouages des comités d'aide financière chez M. Lamont, *How Professors Think : Inside the Curious World of Academic Judgment*.
43. Traditionnellement, la formation des membres des professions libérales, comme les cursus de droit et de médecine, constituait le cœur de l'Université en Europe, mais avec le temps, le cœur est devenu la périphérie. Cf. T. Parsons et G. M. Platt, *The American University*, p. 225.
44. J. O. Light, «Harvard and HBS : The Next 100 Years».
45. F. G. Bailey, *Morality and Expediency*, p. 28 ; N. J. Smelser, *Reflections on the University of California*, p. 240.
46. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 74.
47. F. J. Roethlisberger, *The Elusive Phenomena*, p. 258.
48. Même dans le cas de professeurs sortant d'écoles de commerce sans être passés par un cursus disciplinaire, la scission entre experts des sphères micro et macro a disparu au profit d'une nouvelle identité globale.
49. Ce pourcentage a été calculé à partir des cartes que les enseignants accrochaient sur la porte de leur bureau en 2009. Il s'agissait de cartes de visite normalisées (sauf dans deux zones de l'École). Après avoir éliminé les professeurs titulaires de chaires dotées de fonds privés, les enseignants en pratique des sciences de gestion et ceux qui avaient reçu des étiquettes standards, il restait soixante-douze professeurs, dont seulement vingt-deux faisaient figurer «*of business administration*» sur leurs cartes.
50. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 213.
51. Les deux jeux sont parfois assimilés à deux cultures. Cf. S. M. Datar, D. A. Garvin et P. Cullen, *Rethinking the MBA*, p. 76-80.
52. D. Crane, *Invisible Colleges*.
53. H. C. White, «Innovation in Style», p. 12.
54. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 221.
55. La quête de pertinence n'est pas propre à HBS ; de nombreux autres cadres universitaires, y compris dans les pôles disciplinaires, sont confrontés à des exigences similaires. À propos des sciences humaines, Louis Menand a noté que les doctorants étaient formés comme des experts d'un sous-domaine à qui l'on demande ensuite de «réaliser des tâches pour

NOTES DU CHAPITRE 3

lesquelles ils n'ont reçu aucune formation : enseigner leur domaine d'expertise à des non-spécialistes, lier leur enseignement à des problèmes que les étudiants pourraient rencontrer hors de l'université, être interdisciplinaires, écrire pour un public élargi, justifier leur travail auprès de personnes n'appartenant ni à leur discipline ni au monde académique ». À l'École, la pression incitant à assumer toutes ces tâches semble plus forte que dans les autres institutions universitaires. Cf. L. Menand, « The Ph. D. Problem : On the Professionalization of Faculty Life, Doctoral Training, and the Academy's Self-Renewal », p. 91.

56. J. C. Hermanowicz, *Lives in Science : How Institutions Affect Academic Careers*.

57. H. C. White, « Innovation in Style », p. 7.

Chapitre 3

1. La formation continue des cadres et le cursus doctoral sont les deux autres grands pôles d'enseignement de l'École.

2. Les lecteurs en quête de conseils sur l'enseignement par la méthode des cas peuvent consulter les ouvrages suivants : L. B. Barnes, C. R. Christensen et A. J. Hansen, *Teaching and the Case Method* ; C. R. Christensen, D. A. Garvin et A. Sweet (dir.), *Former à une pensée autonome*.

3. Ces tensions reflètent l'opinion courante selon laquelle des interactions humaines uniformes sont incompatibles avec un service de qualité. Voir R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*, p. 30.

4. Une réunion semblable rassemble les professeurs qui enseignent les options de deuxième année.

5. Parmi ces valeurs communautaires, on trouve « le respect des droits, des différences et de la dignité d'autrui », « l'honnêteté et l'intégrité dans les contacts avec tous les membres de la communauté », ainsi que « la responsabilité du comportement personnel ». Harvard Business School, « Community Values, Spring Report ».

6. Pour en savoir plus sur le soutien à la rédaction des cas, consulter le chapitre 5.

7. On retrouve une forme similaire de régulation dans les organisations de vente directe où les agents sont vivement encouragés (voire forcés) à suivre les scénarios établis par l'entreprise. Cf. N. W. Biggart, *Charismatic Capitalism*, p. 147.

8. En classe, la dextérité dont fait preuve un enseignant pour préparer les tableaux et jongler avec les divers supports pédagogiques est souvent un bon indicateur de sa longévité dans la fonction.

9. Une fois qu'un plan est figé, il est publié en tant que note pédagogique qui, elle, est signée. Les groupes pédagogiques s'appuient souvent sur des plans réactualisés depuis peu, même si les cas sont associés à des notes publiées.

10. Une étude déjà ancienne sur les habitudes de dépenses de quatre-vingt-dix professeurs de Berkeley évoque un « idéal de classe qui se soucie peu de la mode même si les revenus perçus permettent de lui accorder une certaine importance ». J. B. Peixotto, *Getting and*

NOTES DU CHAPITRE 3

Spending at the Professional Standard of Living : A Study of the Costs of Living an Academic Life, p. 156.

11. R. Sherman, *Class Acts : Service and Inequality in Luxury Hotels*, p. 243 ; M. Taussig, *What Color Is the Sacred ?*, p. 81.

12. Bien que fournissant les professeurs de l'École, il ne fait pas partie du personnel. Par ailleurs, en 2005, ses appels ne concernaient apparemment que les professeurs hommes.

13. Brooks Brothers, dont le premier magasin a été ouvert à New York en 1818, est aujourd'hui une institution du prêt-à-porter masculin et féminin de qualité aux États-Unis et ailleurs. (NdT)

14. À partir de 2008, un logiciel adapté a été mis à disposition afin de produire les graphiques de participations. Auparavant, il fallait annoter à la main les plans de salle.

15. Les professeurs femmes gardent habituellement leur veste.

16. Une salle de ce type, utilisée dans les années 1970, a été aménagée dans un hôtel suisse (Le Mirador). Un espace plus récent a été ouvert dans un immeuble de bureaux en Chine ; sur ce point, consulter S. Mitchell, «Harvard Center Shanghai ».

17. L. Manohar, « Getting It Right ! ».

18. En fait, les étudiants sont incités à bâtir des « personnalités provisoires » en observant leurs anciens homologues en action. Cf. H. Ibarra, « Provisional Selves : Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation ».

19. Toutes les sections ne sont pas favorables aux applaudissements. En début d'année, les étudiants conviennent de certaines normes de conduite au niveau de chaque section. Pour plus de détails sur les sections, consulter C. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate*.

20. Sur l'importance des récits de guerre dans un autre cadre professionnel, voir J. E. Orr, *Talking about Machines : An Ethnography of a Modern Job*, p. 134.

21. Cinq minutes après l'heure de début de cours prévue, le délégué de la section a contacté le département du professeur absent. Dès que son assistante a réalisé ce qui s'était passé, le département a envoyé un remplaçant.

22. Terminer un cours quelques minutes plus tôt n'a jamais posé de problème, mais vingt minutes est une durée excessive.

23. Par exemple, le délégué de la formation n'avait rien remarqué d'étrange le jour de ma « défaillance ».

24. Comme l'écrit Nicole W. Biggart, « la maîtrise de soi ne perçoit pas la maîtrise ». Cf. N. W. Biggart, *Charismatic Capitalism*, p. 164-165.

25. Les écarts par rapport à la norme contribuent toujours à mettre en évidence ce qui est attendu. Cf. H. S. Becker, *Outsiders : études de sociologie de la déviance* ; H. Garfinkel, *Recherche en ethnométhodologie* ; J. Heritage, *Garfinkel and Ethnomethodology*.

26. Ces étudiants sont appelés « *pit-divers* ». La dénomination est encore utilisée bien que les échanges qui se produisent en dehors des plages horaires des cours n'entrent pas dans la notation.

NOTES DU CHAPITRE 4

27. La plupart des professeurs laissent leur porte entrouverte pendant les rendez-vous avec les étudiants afin d'éviter tout risque de situation embarrassante.
28. C. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate*, p. 42.
29. Les élèves estiment apparemment que les rendez-vous avec les professeurs ne sont pas sans risque. Une étudiante se souvient que, lorsqu'elle a dit à une camarade de sa résidence qu'elle envisageait de rencontrer certains professeurs, celle-ci lui a conseillé de ne pas parler de ses faiblesses avec eux. Cf. F. W. Henry, *Toughing It Out at Harvard*, p. 78.
30. Harvard University Graduate School of Business Administration, « Information for Research Assistants », version de 1931, p. 2.
31. Le soutien proposé pour perfectionner l'art d'enseigner est incontestablement très généreux. De nombreux professeurs bénéficient de l'assistance du centre pédagogique fondé sur le campus en 2004, le C. Roland Christensen Center for Teaching and Learning, qui valorise et accompagne l'enseignement au sein de l'École.
32. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 84.
33. S. D. Parks, « Young Adults and the Formation of Professional Ethics », dans Th. R. Piper, M. C. Gentile et S. D. Parks (dir.), *Can Ethics Be Taught ? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, p. 62.
34. Prêcher en silence signifie aussi que le message communiqué n'est pas transmis explicitement. Cette approche permet à plusieurs prêcheurs (silencieux) de coexister dans une même communauté, tandis que leur public est libre de peser le pour et le contre en projetant son interprétation sur les messages des différents prêcheurs. Cosme de Médicis bâtit un vaste réseau de parrainage économique en se taisant le plus souvent pendant qu'il recevait ses visiteurs, montrant qu'un prêche relativement silencieux peut répondre aux besoins du plus large public. J. Padgett et A. Christopher, « Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434 », 1993.

Chapitre 4

1. P. R. Carlile, « Using Artifacts to Interpret and Negotiate Knowledge across Domains ».
2. L. Boltanski et E. Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme* ; A. Both, *Les Managers et leurs discours : anthropologie de la rhétorique managériale*.
3. Le recours à des notes ou plans pédagogiques pour structurer l'enseignement en classe est de plus en plus fréquent dans d'autres cadres académiques. On trouvera des exemples chez D. Hayes et R. Wynyard, *The McDonaldization of Higher Education*.
4. C. M. Christensen, « If Harvard Business School Were a Religion, It Could Be Mormonism », http://www.washingtonpost.com/national/on-leadership/if-harvard-business-school-were-a-religion-it-could-be-mormonism/2012/05/11/gIQA04biIU_story.html (accès le 14-03-2014).
5. Comme seuls les enseignants de l'École et les formateurs agréés ont accès aux notes pédagogiques, le contexte des cas ici abordés ainsi que tout autre élément ou propos illustratif relatif à leurs dossiers sont modifiés pour ne pas être identifiables.

NOTES DU CHAPITRE 4

6. On a procédé au choix aléatoire d'un tiers de toutes les notes pédagogiques disponibles pour chacune des dix matières traditionnelles enseignées en première année de MBA pendant l'année universitaire 2007-2008 (semestres automne 2007 et printemps 2008), constituant ainsi un échantillon de 61 notes (en excluant un cours de négociation abandonné depuis). Celles-ci ont été codées en suivant les méthodes de la théorie ancrée. Pour des précisions sur cette procédure, voir B. Glaser et A. L. Strauss, *La Découverte de la théorie ancrée : stratégie pour la recherche quantitative*. J'ai effectué ce travail avec le concours d'un codeur indépendant, les incohérences étant ensuite résolues au cours d'une discussion. Seuls les codes les plus courants sont restitués ici.

7. Pour une analyse de la manière dont la formation médicale conçoit ses objets, consulter B. J. Good, *Comment faire de l'anthropologie médicale ? Médecine, rationalité et vécu*.

8. Toutefois, l'échantillon restreint qui traite des émotions (sept notes sur quatre matières) n'est pas assez important pour produire des résultats concluants.

9. K. Ho, *Liquidated : An Ethnography of Wall Street*.

10. Pour des exemples de sociétés qui encouragent à voir les dirigeants comme des agents du changement, consulter : V. Smith, *Managing in the Corporate Interest : Control and Resistance in an American Bank*, p. 82 ; N. W. Biggart, *Charismatic Capitalism*, p. 105-106.

11. K. S. Newman, *Falling from Grace : Downward Mobility in the Age of Affluence*, p. 75.

12. M. Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. On trouvera une étude sur la formulation de la sécularisation de l'éthique protestante selon Max Weber chez R. N. Bellah et D. Benoît, «Morale, religion et société dans l'œuvre durkheimienne» ; voir aussi K. S. Newman, *Falling from Grace*, p. 274.

13. M. Ruef, *The Entrepreneurial Group : Social Identities, Relations, and Collective Action*.

14. Cette analyse s'applique également aux décisions éthiques abordées dans la matière intitulée «Leadership and Corporate Accountability» [Leadership et responsabilité des entreprises]. Certaines notes pédagogiques associées à ce cours stipulent néanmoins clairement les responsabilités juridiques des dirigeants. Sur une analyse des responsabilités économiques, juridiques et éthiques, consulter L. S. Paine, *Instructor's Guide to Leadership and Corporate Accountability (LCA)*.

15. Certains professeurs partagent plus fréquemment leur «point de vue personnel», souvent à la fin d'une séance et après que les étudiants ont discuté tout un éventail d'options. On en trouvera un exemple chez J. S. Rosenberg, «An Education in Ethics : Teaching Business Students Life Lessons in Leadership», p. 48.

16. D. Wademan, *Remember Who You Are : Life Stories That Inspire the Heart and Mind*, p. 2-3.

17. *Ibid.*, p. 3.

18. *Ibid.*, p. 34, p. 74, p. 149 et p. 172.

19. B. D. Rosso, K. H. Dekas et A. Wrzesniewski, «On the Meaning of Work : A Theoretical Integration and Review».

NOTES DU CHAPITRE 5

20. Ces propos ont été tenus dans l'une de mes classes. Néanmoins, de nombreux collègues recevant ce genre d'éloge, il ne faut pas y voir une preuve de nos « bonnes » aptitudes pédagogiques.
21. Pour une discussion sur l'éducation comme forme de contrôle social, voir M. F. D. Young (dir.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, p. 1-7.
22. Consulter : R. D. Benford et D. A. Snow, « Framing Processes and Social Movements : An Overview and Assessment » ; A. Ghaziani et D. Baldassarri, « Cultural Anchors and the Organization of Differences : A Multi-Method Analysis of LGBT Marches on Washington ».
23. Les approches pédagogiques fondées respectivement sur les questions et sur les réponses sont mises en opposition notamment par C. I. Gragg, *Because Wisdom Can't Be Told*.
24. S. Ghoshal, « Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices ».
25. M. Lamont, *La Dignité des travailleurs : exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis*, p. 321.
26. K. S. Newman, *Falling from Grace : Downward Mobility in the Age of Affluence*.

Chapitre 5

1. On trouvera une discussion sur la division du travail et les morales chez É. Durkheim, *De la division du travail social*, p. 12-27. Pour une analyse plus contemporaine, consulter E. C. Hughes, *Men and Their Work*, p. 78-80.
2. R. E. Park et E. W. Burgess, *The City*, p. 14.
3. A. Abbott, *The System of Professions : An Essay on the Division of Expert Labor* ; B. Bechky, « Object Lessons : Workplace Artifacts as Representations of Occupational Jurisdiction ».
4. Abandonnée pendant longtemps, cette pratique est de nouveau en vigueur.
5. Le 911 est le numéro national d'urgence aux États-Unis. (NdT)
6. Les services de conciergerie courants sont gratuits, des tarifs s'appliquant aux demandes particulières. Néanmoins, toute cette catégorie de services a été interrompue en 2009, à la suite de la crise financière. Pour plus de précisions, consulter R. Sherman, « "Time Is Our Commodity" : Gender and the Struggle for Occupational Legitimacy among Personal Concierges ».
7. Les missions d'un groupe professionnel donné sont toujours élaborées par opposition aux missions concurrentes d'autres groupes professionnels. Cf. A. Abbott, *The System of Professions*.
8. A. L. Stinchcombe, « Social Structure and Organizations ».
9. La titularisation et l'ancienneté s'accompagnent de nominations dans des commissions, de la direction de programmes pédagogiques ou de la responsabilité de projets ponctuels.
10. J. Van Maanen a également noté l'omniprésence de la honte (et non de la culpabilité) dans son comparatif entre l'environnement de cours de HBS et celui du MIT (Sloan School

NOTES DU CHAPITRE 5

of Management); voir J. Van Maanen, «Golden Passports : Managerial Socialization and Graduate Education».

11. À cet égard, je pouvais transmettre seulement ce que paraissent être les critères appliqués du point de vue d'un enseignant qui ne siège pas dans la commission chargée de ces cas.

12. À propos de la constitution des dossiers d'une organisation, voir E. Freidson, *Professional Powers : A Study in the Institutionalization of Formal Knowledge*, p. 175-176.

13. Les notes ont pour valeur : I (la plus élevée), II ou III (la plus faible). Techniquement il existe une note encore plus basse, IV, mais elle est très rarement attribuée.

14. Cette citation est extraite d'un article consacré aux cas de dépression à l'École et paru sous le titre : «Letter to a young RC» [Lettre à un jeune étudiant du cursus obligatoire], *Harbus*, 10 septembre 2007, p. 6.

15. Les politiques successives en matière de communication des notes, bien qu'ayant agité l'École, n'ont joué qu'un rôle minime dans mon propre travail de notation. Traditionnellement, les notes sont transmises aux employeurs extérieurs potentiels, avec le consentement des étudiants. Pour que ceux-ci puissent profiter d'un éventail plus large de matières (débouchant sur des notes pouvant être plus inégales) et afin de modérer la compétition en classe, la divulgation des notes avait été interrompue ; mais cette expérience a été abandonnée en 2006.

16. C. Kelleher, «Do Grades Matter at HBS?».

17. Un sondage (non aléatoire) auprès de 270 étudiants de première année de MBA en 2009 a établi que seulement 59 % d'entre eux pensaient que les notes étaient importantes, contrairement aux 41 % restants (C. Kelleher, *ibid.*). Les étudiants en droit à la Law School de Harvard estimaient également que certaines notations étaient plutôt aléatoires ; voir R. Granfield, *Making Elite Lawyers*, p. 132.

18. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 211.

19. Pour une étude de la prévalence de l'autocongratulation et de l'autoflagellation aux États-Unis, on consultera la communication de O. Sharone, «Chemistry or Specs : Comparing Job Search Games and Subjective Responses to Unemployment».

20. Harvard University – Office of the Senior Vice Provost, «Faculty Development and Diversity, Annual Report 2009».

21. Le modèle de l'acteur rationnel égoïste trouve sa meilleure illustration dans la vision de l'entreprise selon le dilemme de l'agence. Cf. M. C. Jensen et W. H. Meckling, «Theory of the Firm : Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure».

22. R. E. Park et E. W. Burgess, *The City*, p. 16.

23. L'échantillon a été constitué en récupérant les feuilles d'enchères de neuf ventes effectuées sur quatre années. La méthode était non aléatoire, mais ces bordereaux étaient plutôt représentatifs, selon moi.

24. Sur les 177 lots donnés par des professeurs pour les enchères de l'échantillon, 111 étaient des dîners.

NOTES DU CHAPITRE 6

25. N. O. Keohane, *Higher Ground : Ethics and Leadership in the Modern University*. Voir aussi G. Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University*, p. 173.
26. Se référer à une échelle de proportions est un moyen courant de calculer une valeur. Cf. W. N. Espeland et M. L. Stevens, « Commensuration as a Social Process ».
27. On trouvera une réaction similaire face à une forte baisse des tarifs des magiciens professionnels dans l'ouvrage de G. M. Jones, *Trade of the Tricks : Inside the Magician's Craft*, p. 184.
28. Pour une discussion sur la marque des universités, voir G. Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University*.
29. C. W. Mills, *Les Cols blancs : essai sur les classes moyennes américaines*, p. 174.
30. Les membres des groupes dominants ont tendance à se fabriquer les moyens de justifier la supériorité de leur statut et les professeurs n'échappent pas à ce genre de tentations. Voir P. Willis, *L'École des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*.
31. Le salaire annuel moyen d'un professeur de *business school* américaine (toutes catégories confondues) était de 110000 dollars en 2010. Cf. AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business), « Average Faculty Salaries at U.S. AACSB International Member Schools ».
32. Cette proposition devra être confirmée par une analyse détaillée des revenus et dons des enseignants. Les contributions financières de ces derniers constituent une alternative au bénévolat.
33. J. Lorsch et R. Khurana, « The Pay Problem », p. 35.
34. Les demandeurs externes expérimentés, qui saisissent rapidement les priorités, tentent de persuader les enseignants hésitants en faisant miroiter certains avantages (comme une mission d'enseignement dans un lieu agréable, voyage du conjoint inclus). Cependant, peu de non-titulaires ont du temps à consacrer à ces engagements.
35. Sur une analyse détaillée de la valeur, consulter D. Stark, *The Sense of Dissonance : Accounts of Worth in Economic Life*.
36. Dès 1776, Adam Smith écrivait sur les liens entre division du travail et spécialisation dans ses *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*. Plus tard, Max Weber étayera ce propos par son étude des répartitions des prestations économiques. M. Weber, *Économie et Société*, t. 1, p. 166 sq.
37. S. Paugam, « Introduction », dans *De la division du travail social*.
38. O. Patterson, « Taking Culture Seriously : A Framework and an Afro-American Illustration ».

Chapitre 6

1. S. Subrahmanyam, « One for the Money, Two for the Show », p. 93-94.
2. À n'en pas douter, ma carte postale de confirmation est toujours dans les archives de l'École.

NOTES DU CHAPITRE 6

3. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 84.
4. Bien que le personnel non enseignant soit indispensable au fonctionnement de l'École, les données dont je dispose ne me permettent pas d'analyser ses entrées-sorties. En outre, je n'ai pas réuni d'éléments d'information sur les décisions d'embauche, de promotion et de titularisation, ni pris part à des discussions sur l'évolution de carrière de ses membres ; le chapitre n'apporte donc qu'une description du corps professoral vu d'en bas (voir l'annexe).
5. A. Van Gennep, *Les Rites de passage*. L'expression « rites de passage » fait également référence aux rites de destitution (licenciement, par exemple). On trouvera une analyse des différents rites au sein des organisations chez J. M. Beyer et H. M. Trice, « The Communication of Power Relations in Organizations through Cultural Rites ».
6. J. M. Beyer et H. M. Trice, *ibid.*, p. 142.
7. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 49.
8. A. B. Hollingshead, « Ingroup Membership and Academic Selection ».
9. T. Eisenberg et M. T. Wells, « Inbreeding in Law School Hiring : Assessing the Performance of Faculty Hired from Within ».
10. J. Cruikshank, « A Force for Good », p. 33.
11. B. Berelson, *Graduate Education in the United States*, p. 116.
12. Les professeurs pourraient être choisis du fait d'un *habitus* préexistant, et non grâce à ce qu'ils ont appris en tant que doctorants, à l'École ou ailleurs. L'*habitus* est un ensemble de dispositions, de façons de penser et d'agir dans la société, tel qu'il s'est constitué antérieurement dans la vie de l'individu. En conséquence, la socialisation encouragée par l'École pourrait se révéler négligeable comparée aux expériences précédentes. Cf. P. Bourdieu, *Méditations pascaliennes*. Une analyse de ce concept dans un cadre récent figure dans M. Desmond, *On the Fireline : Living and Dying with Wildland Firefighters*.
13. Dans ce contexte, le terme « endogamie » a plusieurs définitions. Dans son sens le plus strict, il signifie l'embauche de doctorants de l'École (et parfois de diplômés de MBA) en tant que professeurs de pratique des sciences de gestion. De manière plus large, il s'agit du recrutement de tout enseignant formé à Harvard, y compris les doctorants venus d'établissements de l'université comme la Graduate School of Arts and Sciences. Ainsi, selon l'étendue (et la définition) du localisme, un économiste diplômé de Harvard peut être inclus ou exclu.
14. Harrison White donne une excellente présentation des apports des tiers, tout en notant que les institutions s'autoreproduisent « en compensant spécifiquement les interpénétrations par des valeurs qui transcendent les réseaux et les lieux ». Cf. H. C. White, « Innovation in Style », p. 8.
15. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 283.
16. Pour les données de 1958, consulter M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 343-368.
17. R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*, p. 233-290.
18. Un appel téléphonique passé à une candidate témoigne de ce souci du détail : l'assistant d'un professeur l'a appelée pour lui demander si elle souhaitait revoir son *curriculum*

NOTES DU CHAPITRE 6

vitae, car il avait remarqué une différence entre le titre figurant sur un projet inclus dans le dossier et celui qui était indiqué dans le C.V.

19. Harvard University Graduate School of Business Administration, «Nuts and Bolts : A Guide to HBS Services for Research Assistants», p. 2-3, 12.

20. Je tiens à remercier Mikell Hyman de m'avoir aidé à mieux saisir ce que recouvrait le poste d'assistant de recherche au sein de l'École.

21. Harvard University Graduate School of Business Administration, «Information for Research Assistants», version de 1950, p. 5-6.

22. *Ibid.*, p. 8.

23. N. O. Perry, «A Job with a Future».

24. S. M. Datar, D. A. Garvin et P. Cullen, *Rethinking the MBA*, p. 253.

25. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 187-188.

26. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, p. 192.

27. *Ibid.*, p. 237.

28. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 223.

29. On trouvera des exemples de ces dynamiques dans les travaux du sociologue Neil J. Smelser et de l'anthropologue Arthur Kleinman : N. J. Smelser, *Reflections on the University of California*, p. 207 ; A. Kleinman, *Writing at the Margin : Discourse between Anthropology and Medicine*, p. 130-133.

30. M. Beer, *High Commitment, High Performance : How to Build a Resilient Organization for Sustained Advantage*, p. 275.

31. La procédure relative aux promotions est très proche de celle que décrivait Melvin T. Copeland presque cinquante ans plus tôt. Cf. M. T. Copeland, *And Mark an Era*, p. 189-193.

32. R. Gaztambide-Fernandez, *The Best of the Best : Becoming Elite at an American Boarding School*, p. 198.

33. Harvard Magazine Staff [rédacteurs du *Magazine*], «Where the Women Are — and Aren't».

34. À partir de données publiques, une étude relative aux enseignants qui ont quitté l'École entre 1991 et 1994 (hors départs en retraite) fait apparaître que 20 % ont rejoint le monde de l'entreprise, 40 % sont entrés dans des universités privilégiant l'enseignement, et 40 % sont passés dans des universités orientées vers la recherche.

35. En 2007, le bulletin des anciens élèves de l'École a commencé la publication «occasionnelle d'articles [...] sur ce qu'étaient devenus les anciens professeurs de HBS». Le premier portrait était celui de Leonard Schlesinger, que sa carrière a amené à occuper plusieurs postes de direction dans le secteur du commerce de détail. Cf. Bulletin Staff, «Where Are They Now?».

36. M. S. Feldman et B. T. Pentland, «Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change».

NOTES DE LA CONCLUSION

37. L'École a interrompu l'enseignement normal en 1943, pendant la Seconde Guerre mondiale, avant de le reprendre en 1945. Voir *Timeline* (page Chronologie), site web consacré à la mémoire institutionnelle de la Business School de Harvard.

38. W. R. Galeota, «Class Attendance Falls Drastically as Harvard Observes Moratorium».

Conclusion

1. Joanne Martin explique clairement que l'ambiguïté peut être vécue comme libératrice ou déstabilisante, plus précisément comme une libération de contraintes inutiles ou une source de confusion, voire de paralysie. Cf. J. Martin, *Cultures in Organizations : Three Perspectives*, p. 138.

2. Le silence parlant pourrait encourager un certain type de « savoir social ». Un savoir social englobe souvent « des formulations normatives qui reposent sur des éléments descriptifs afin de recommander ou de condamner un axe particulier de conduite personnelle ». Cf. C. Camic, N. Gross et M. Lamont, *Social Knowledge in the Making*, p. 3. En revanche, le savoir social produit grâce au silence parlant tend à exclure, de manière quasi délibérée, les affirmations normatives directes.

3. M. Weber, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, p. 301.

4. T. Burns, *The BBC : Public Institution and Private World*, p. 35-36.

5. N. Elias, *The Genesis of the Naval Profession*.

6. *Ibid.*, p. 31.

7. *Ibid.*, p. 49.

8. P. Bourdieu et J. -C. Passeron, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*.

9. J. D. Margolis, «Responsibility in Organizational Context», *Business Ethics Quarterly*, 11 (4), 2001.

10. Selon Carol Heimer et Lisa Staffen, la flexibilité pourrait être vitale pour les organisations qui cherchent à susciter une responsabilité individuelle, mais les auteurs n'ont pas précisé comment ces organisations flexibles étaient conçues. Cf. C. A. Heimer et L. R. Staffen, *For the Sake of the Children : The Social Organization of Responsibility in the Hospital and the Home*, p. 354-355.

11. Grâce au silence parlant, les organisations peuvent exercer simultanément des stratégies d'«acceptation» et de «reniement» des individualités à l'égard de leurs membres : au moyen des premières, elles reconnaissent les caractéristiques personnelles antérieures (y compris morales) de chacun des membres ; au moyen des secondes, elles s'efforcent de les leur retirer et de leur en insuffler de nouvelles. Cf. J. Van Maanen et E. H. Schein, «Toward a Theory of Organizational Socialization».

12. Par exemple, les études sur les «équipes autogérées» se sont consacrées au poids de la dimension collective qui pèse sur les individus (pression sur les résultats de l'entreprise, par exemple), plus qu'à la relative latitude personnelle dont jouissent les membres des équipes. Cf. J. R. Barker, «Tightening the Iron Cage : Concertive Control in Self-Managing Teams».

NOTES DE LA CONCLUSION

13. G. Kunda, *Engineering Culture*, p. 12.

14. Pour que les membres d'une organisation « consentent » à être contrôlés, il faut que les individus soient sûrs d'eux-mêmes. En conséquence, si l'on veut élaborer des formes de contrôle « attirantes », il vaut sans doute mieux éviter de modeler les « âmes » des membres trop brutalement en imposant des routines. On trouvera une étude sur le consentement et les formes de contrôle attirantes chez ces deux auteurs : M. Burawoy, *Manufacturing Consent : Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*; et S. P. Vallas, *Work : A Critic*, p. 43-59.

15. A. A. Michel, « Transcending Socialization : A Nine-Year Ethnography of the Body's Role in Organizational Control and Knowledge Workers' Transformation », p. 328-329.

16. M. Weber, *Économie et Société*, p. 326-329.

17. F. Dobbin, *Inventing Equal Opportunity*.

18. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 44.

19. Comte Wolf von Baudissin, « The New German Army », p. 9.

20. W. C. Thompson et M. D. Peltier, « The Education of Military Officers in the Federal Republic of Germany », p. 589.

21. M. Sucharov, « Security Ethics and the Modern Military : The Case of the Israel Defense Forces », p. 181-182.

22. L'Église catholique, notamment, semble proposer une alternative moins silencieuse. Toutefois, des études antérieures laissent supposer que certains ordres catholiques admettent plus de silence et de souplesse qu'on ne pourrait le penser. Cf. J. M. Bartunek, « Changing Interpretive Schemes and Organizational Restructuring : The Example of a Religious Order ».

23. E. W. Morrison et F. J. Milliken, « Organizational Silence : A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World »; L. A. Perlow et N. Repenning, « The Dynamics of Silencing Conflict ».

24. L'option s'appelait « Interpersonal Behavior » (Comportement interpersonnel). Cf. J. F. T. Bugental, « The Silence of the Sky ».

25. J. Van Maanen et G. Kunda, « Real Feelings : Emotional Expression and Organizational Culture ».

26. H. C. White, « Agency as Control », p. 188.

27. W. B. Donham, « Report of the President and Treasurer of Harvard College 1924-25 », p. 122.

28. Traditionnellement, le *défait* de pertinence s'imposait comme une critique majeure des communes utopiques américaines, ce qui n'a rien de fortuit. En effet, dans ces circonstances, la pertinence était considérée comme un antidote à l'attention prédominante et excessive de la commune pour ses membres. Cf. R. M. Kanter, *Commitment and Community : Communes and Utopias in Sociological Perspective*, p. 224.

29. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 44.

NOTES DE LA CONCLUSION

30. Talcott Parsons en note de la traduction de M. Weber, *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, p. 194 (note 11).
31. Bulletin Staff, «Rags to Riches».
32. L'idée que le changement organisationnel n'implique pas toujours un changement *structurel* remet en cause de nombreuses conceptions antérieures de cette forme de changement. On retrouvera cette optique dans S. Ranson, B. Hinings et R. Greenwood, «The Structuring of Organizational Structures».
33. L'idée d'une «victoire de l'individu sur sa propre subjectivité» est exprimée par Georges Davy dans son introduction à l'ouvrage d'Émile Durkheim, *Leçons de sociologie*, p. 24-25. Une vision des morales différente, non durkheimienne et peut-être plus contemporaine, pourrait supposer la domination de l'individuel sur le collectif.
34. L'engagement plus marqué pour ce que l'on découvre par soi-même est résumé par Blaise Pascal en ces termes : «On se persuade mieux, pour l'ordinaire, par les raisons que l'on a soi-même trouvées, que par celles qui sont venues dans l'esprit des autres.» Cf. B. Pascal, *Pensées*, p. 106.
35. Un exemple du rôle du monde physique (dont le corps humain) dans le contrôle des organisations est présenté dans l'article d'A. A. Michel, «Transcending Organizations».
36. H. M. Trice et J. M. Beyer, *The Cultures of Work Socializations*, p. 9.
37. M. Lallement, *Le travail de l'utopie : Godin et le familistère de Guise*, p. 155-165.
38. En 2008, pendant la célébration du centenaire de l'École, le doyen Jay O. Light aborda la question des qualités nécessaires à un dirigeant compétent : «capacités de jugement», «aptitudes aux formes de communication» et «valeurs et intégrité». La façon d'enseigner ces attributs était, rappela-t-il, le défi auquel l'École avait dû faire face depuis sa création. Cf. J. O. Light, «Harvard and HBS : The Next 100 Years».
39. Jean Bartunek présuppose que ces émotions sont au cœur du processus de changement organisationnel. Cf. J. M. Bartunek, «Changing Interpretive Schemes and Organizational Restructuring : The Example of a Religious Order».
40. Le fait que certains des premiers cours que l'École a proposés en matière d'éthique («Prise de décision et valeurs éthiques» et «Autorité, valeurs et prise de décision») étaient destinés autant au perfectionnement des enseignants qu'à la socialisation des étudiants justifie en partie le passage d'un niveau d'analyse à l'autre.
41. M. C. Gentile, «Engaging the Power and Competence of the Faculty», p. 82.
42. Un débat ancien sur le montant d'un salaire convenable pour les étudiants de dernière année illustre les limites de la démarche. En 1923, plus de trois cents entreprises essayèrent d'embaucher 168 élèves en fin d'études à l'École : une guerre des salaires s'ensuivit. Des administrateurs de l'École, embarrassés par le niveau de rémunération demandé par certains diplômés, suggéra aux employeurs de fixer un «salaire limite» versés pour les MBA ayant peu ou pas d'expérience. La proposition est restée inapplicable. Cf. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 149.
43. *Ibid.*, p. 103.

NOTES DE LA CONCLUSION

44. L. Hill, «Exercising Moral Courage : A Developmental Agenda», p. 267.
45. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*, p. 168.
46. M. Anderson et P. Escher, *The MBA Oath : Setting a Higher Standard for Business Leaders*.
47. N. Nohria et R. Khurana, «It's Time to Make Management a True Profession».
48. A. Sridhar, «MBA Oath : An Oath and Its Flaws».
49. M. Grayson, «MBA Oath Poll : The Results Are In !».
50. On trouvera une description du rôle des membres d'une organisation dans la promotion du changement, dans un autre contexte et sur la base de la théorie du mouvement social, chez K. C. Kellogg, *Challenging Operations : Medical Reform and Resistance in Surgery*.
51. J. Lorsch et R. Khurana, «The Pay Problem», p. 35. Pour une discussion générale sur la rupture entre les opinions normatives des enseignants et des étudiants à propos de la société, voir N. Gross et E. Fosse, «Why Are Professors Liberal ?».
52. M. Sarfatti Larson, *The Rise of Professionalism : A Sociological Analysis*.
53. R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*.
54. C. Morrill, M. N. Zald et H. Rao, «Covert Political Conflict in Organizations : Challenges from Below».
55. Harvard University – Office of the Senior Vice Provost, «Faculty Development and Diversity, Annual Report 2009», p. 29-30.
56. L'École a récemment créé le poste de vice-doyen délégué à la culture et à la communauté, en partie dans le but de comprendre les dynamiques de genre à l'œuvre sur le campus.
57. H. Gans, *The Levittowners : Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*, p. 409.
58. T. Burns, *The BBC : Public Institution and Private World*, p. 296.
59. L'histoire des tailleurs de pierres est tirée des travaux de Peter Drucker. D. G. Faust, «Harvard and HBS : The Next 100 Years».
60. É. Durkheim, *Sociologie et Philosophie*, p. 96.
61. De nombreux autres sociologues considèrent que les morales sont à la fois un produit et une source de dynamiques collectives. Cf. M. Lamont, «The Return of the Moral», p. vi.
62. G. C. Homans, *The Human Group*, p. 468.
63. A. Renaut, *L'ère de l'individu : Contribution à une histoire de la subjectivité* ; R. Shamir, «The Age of Responsibilization : On Market-Embedded Morality» ; L. Dumont, *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*.
64. É. Durkheim, *Leçons de sociologie*, p. 24-25.
65. On trouvera une analyse récente et détaillée sur le fonctionnement des cadres de l'enseignement supérieur dans les ouvrages suivants : E. A. Armstrong et L. T. Hamilton, *Paying for the Party : How College Maintains Inequality* ; A. J. Binder et K. Wood, *Becoming Right : How Campuses Shape Young Conservatives* ; P. F. Kluge, *Alma Mater : A College*

NOTES DE LA CONCLUSION

Homecoming; Gaye Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University*; M. L. Stevens, *Creating a Class : College Admissions and the Education of Elites*.

66. Des chercheurs tels que Neil Gross et Michèle Lamont ont examiné les façons de penser des professeurs, et ce, dans plusieurs disciplines. Des études complémentaires sont indispensables si l'on veut aussi caractériser leur mode de réflexion dans plusieurs cadres organisationnels de l'enseignement supérieur. Cf. N. Gross, «American Academe and the Knowledge-Politics Problem»; M. Lamont, *How Professors Think*.

67. Certains critiques des formations de gestion y verront peut-être un modèle de stabilité visant à préserver le statut de classe des étudiants à travers l'instruction. Cf. D. J. Schleef, *Managing Elites : Professional Socialization in Law and Business Schools*, p. 15.

68. M. L. Stevens, E. A. Armstrong et R. Arum, «Sieve, Incubator, Temple, Hub : Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education», p. 141.

69. Bien que les *business schools* soient souvent appelées péjorativement *finishing schools* en référence aux institutions privées où les jeunes filles apprennent les bonnes manières, l'expression sous-entend aussi une familiarisation aux normes en vigueur dans les grandes entreprises. Cf. D. J. Schleef, *Managing Elites : Professional Socialization in Law and Business Schools*.

70. L'éclairage sur la socialisation qui est donné dans ce livre émane d'un seul point d'observation, celui d'un enseignant à un moment donné (voir la présentation méthodologique dans l'introduction).

71. HBS a longtemps été considérée comme l'un des lieux de reproduction favori des PDG américains, et les grandes entreprises y envoient leurs employés prometteurs pour qu'ils s'y perfectionnent et deviennent la future élite. Cf. C. W. Mills, *L'Élite au pouvoir*.

72. Ch. Perrow, *Organizing America : Wealth, Power, and the Origins of Corporate Capitalism*, p. 10.

73. Parmi les crises survenues récemment dans la vie des affaires, on peut citer le scandale d'Enron de 2001 et la faillite de Lehman Brothers en 2008. On en trouve une analyse dans les ouvrages suivants : G. R. Krippner, *Capitalizing on Crisis : The Political Origins of the Rise of Finance*; M. Lounsbury et P. M. Hirsch (dir.), *Markets on Trial : The Economic Sociology of the U.S. Financial Crisis*.

74. M. Dalton, *Men Who Manage : Fusions of Feeling and Theory in Administration*.

75. R. Jackall, *Moral Mazes : The World of Corporate Managers*.

76. C. Morrill, *The Executive Way : Conflict Management in Corporations*; L. A. Perlow, «Boundary Control : The Social Ordering of Work and Family Time in a High-Tech Corporation».

77. K. Ho, *Liquidated : An Ethnography of Wall Street*, p. 4-13.

78. F. C. Pierson, *The Education of American Businessmen : A Study of University-College Programs in Business Administration*, p. 92.

79. C. Morrill, «Conflict Management, Honor, and Organizational Change», p. 585. Les «règles du jeu» qu'il décrit s'appliquent dans plusieurs cadres, même si certains secteurs

NOTES DE L'ANNEXE

d'activité adoptent des déclinaisons supplémentaires. Certaines de ces déclinaisons appliquées dans le secteur des banques d'affaires sont illustrées dans R. G. Eccles et D. B. Crane, *Doing Deals : Investment Banks at Work*.

80. É. Durkheim, *Leçons de sociologie*, p. 49.

81. Des études antérieures suggèrent que les membres des groupes de statut inférieur « consentent » à des dispositifs sociaux inégalitaires, mais un processus similaire pourrait s'appliquer aussi aux groupes de statut supérieur. P. Willis, *L'École des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*; P. Bourdieu, *Le Sens pratique*.

82. Quelques notes pédagogiques s'attachent à la place de la chance ou de l'origine dans la réussite ou l'échec d'un protagoniste, mais la plupart n'aborde pas ces aspects.

83. S. M. Datar, D. A. Garvin et P. Cullen, *Rethinking the MBA*, p. 162.

84. Ch. I. Gragg, *Because Wisdom Can't Be Told*, p. 3-5.

85. Les citations originales sont tirées de : S. J. Sucher, *Action Planning : An LCA Perspective*, p. 3 ; L. S. Paine, *Instructor's Guide to Leadership and Corporate Accountability (LCA)*, p. 5. Une autre note pédagogique de HBS pose en postulat que les actions des dirigeants s'appuient sur « des valeurs personnelles, familiales et culturelles, [sur] les principes liés à nos croyances religieuses et philosophies individuelles, [ainsi que sur] nos expériences passées, nos connaissances antérieures et notre compréhension globale du sens de la moralité », mais là encore la note évite de décrire ce que seraient ces morales. Cf. S. J. Sucher et N. Hsieh, *A Framework for Ethical Reasoning*, p. 1. Dans un nouveau cours intitulé « Reimagining Capitalism » [Réinventer le capitalisme] lancé en 2013, Rebecca Henderson vise cependant à mieux décrypter la teneur de ces morales.

86. É. Durkheim, *Leçons de sociologie*, p. 49.

Postface

1. Suivant en partie le conseil de mes collègues, j'ai entamé un projet différent (aujourd'hui publié) sur le commerce des cadavres destinés à la recherche et à la formation en médecine.

2. B. Malinowski, *Journal d'ethnographie*, p. 118.

Annexe

1. W. Benjamin, « Romains de servantes du siècle précédent ».

2. D. J. Boorstin, *Histoire des Américains*, p. 174-192.

3. Voir S. Snook, « Transformational Leader Development ».

4. K. T. Erikson, « A Comment on Disguised Observation in Sociology », p. 368.

5. H. S. Becker *et al.*, *Boys in White*, p. 17.

6. M. Taussig, *Walter Benjamin's Grave*, p. 62.

7. P. R. Sanday, « The Ethnographic Paradigm (s) », p. 527.

8. C. Geertz, *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur*.

NOTES DE L'ANNEXE

9. R. E. Park et E. W. Burgess, *The City*, p. 12.
10. Peter Moskos décrit un aplatissement similaire de sa courbe d'apprentissage après une année de terrain. Cf. P. Moskos, *Cop in the Hood : My Year Policing Baltimore's Eastern District*, p. 194.
11. Sur des problèmes méthodologiques similaires, voir P. Moskos, *ibid.*, p. 12.
12. G. Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University*, p. 18.
13. J. Van Maanen et D. Kolb, « The Professional Apprentice : Observations on Fieldwork Roles in Two Organizational Settings », p. 4-5.
14. Par exemple, je ne compare pas les pratiques d'enseignement de l'École à celles qui sont décrites dans de récents travaux sur l'enseignement supérieur britannique. Voir D. Hayes et R. Wynyard, *The McDonaldization of Higher Education*.
15. R. D. McKenzie, « The Ecological Approach to the Study of the Human Community », p. 67.
16. *Ibid.*, p. 68.
17. G. Abend, *The Moral Background : An Inquiry into the History of Business Ethics* ; R. Khurana, *From Higher Aims to Hired Hands*.
18. R. M. Emerson, *Contemporary Field Research : Perspectives and Formulations*, p. 113-152 ; R. R. Faulkner et H. S. Becker, « Studying Something You Are Part Of : The View from the Bandstand ».
19. P. R. Sanday, « The Ethnographic Paradigm (s) », p. 528.
20. Il est possible que, sans que j'en aie conscience, ma propre histoire m'ait préparé à des projets ethnographiques : j'ai grandi à Paris, dans la société française, au sein d'une famille immigrée de la première génération (mon père venait d'Égypte et ma mère des États-Unis) ; durant ma jeunesse, j'ai passé de longues périodes en Asie en tant qu'« étranger » ; et je partage ma vie avec une personne de même sexe dans une société où les relations hétérosexuelles prévalent.
21. R. A. Georges et M. O. Jones, *People Studying People : The Human Element in Fieldwork*, p. 3.
22. On trouvera une exception dans M. S. Feldman, J. Bell et M. T. Berger, *Gaining Access : A Practical and Theoretical Guide for Qualitative Researchers*.
23. P. R. Sanday, « The Ethnographic Paradigm (s) ».
24. C. Ellis et M. Flaherty, *Investigating Subjectivity : Research on Lived Experience*.
25. K. E. Read, *The High Valley*, p. ix.
26. *Ibid.*, p. 250.
27. P. Bourdieu et L. Wacquant, *Réponses : pour une anthropologie réflexive* ; P. Rabinow, *Un ethnologue au Maroc : réflexions sur une enquête de terrain* ; G. E. Marcus et M. F. Fischer, *Anthropology as Cultural Critique : An Experimental Moment in the Human Sciences*. Voir aussi l'introduction de Raymond Firth à l'édition américaine des carnets de B. Malinowski, *A Diary in the Strict Sense of the Term*, p. xviii.

NOTES DE L'ANNEXE

28. E. S. Bowen, *Le Rire et les songes*.
29. Parmi les cas classiques, on peut citer : P. Rabinow, *Un ethnologue au Maroc* ; J.-P. Dumont, *The Headman and I* ; V. Crapanzano, *Tuhami : Portrait of a Moroccan*.
30. L. Wacquant, *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur* ; J. Favret-Saada, *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage* ; K. K. Shelemay, *A Song of Longing : An Ethiopian Journey*.
31. C. Ellis, *Final Negotiations : A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*.
32. G. E. Marcus et D. Kushman, « Ethnographies as Text », p. 26. Pour une discussion sur la différence entre les ethnographies conventionnelles et réflexives, consulter K. Visweswaran, *Fictions of Feminist Ethnography*, p. 21-23.
33. K. Visweswaran, *ibid.* En outre, plus généralement, l'ethnographie est souvent considérée comme un important outil d'observation des problématiques de pouvoir. Cf. L. Abu-Lughod, « Locating Ethnography », p. 266.
34. L. Wacquant, *Corps et âme*, préface.
35. D'après Jeanne Favret-Saada, cette approche permet au chercheur de se fier à ses impressions et à ses émotions. Cf. J. Favret-Saada, *Désorceler*, p. 145-161.
36. G. A. Fine, « Field Labor and Ethnographic Reality », p. 534.
37. Cité dans C. Geertz, *Works and Lives*, p. 62.
38. L'appellation est utilisée par Herbert Gans, sur une idée de Buford Junker. Cf. H. Gans, *The Levittowners : Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*, p. 440 ; B. H. Junker, *Field Work*, p. 35-40. Un troisième rôle est défini : celui du « chercheur intégral » qui « observe les événements » sans participer.
39. S. Westwood, *All Day, Every Day : Factory and Family in the Making of Women's Lives* ; Peter Moskos, *Cop in the Hood*.
40. P. Moskos, *ibid.*, p. 13-14.
41. R. Sherman, *Class Acts : Service and Inequality in Luxury Hotels* ; M. Desmond, *On the Fireline*, p. 284. On trouvera d'autres exemples de travail en immersion chez : D. Roy, « Banana Time : Job Satisfaction and Informal Interaction » ; M. Burawoy, *Manufacturing Consent : Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*.
42. Pour des exemples de conflits de rôle, voir H. Gans, *The Levittowners : Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*, p. 441-442.
43. N. Anderson, *The Hobo : The Sociology of the Homeless Man*, p. XIII.
44. M. Lamont, *How Professors Think : Inside the Curious World of Academic Judgment*.
45. Consulter par exemple : R. C. Hodgson, D. J. Levinson et A. Zaleznik, *The Executive Role Constellation : An Analysis of Personality and Role Relations in Management* ; L. Capps et E. Ochs, *Constructing Panic : The Discourse of Agoraphobia* ; S. Lawrence-Lightfoot, *The Art and Science of Portraiture*.

NOTES DE L'ANNEXE

46. Florence Weber a, elle aussi, retardé la révélation de son intimité avec le terrain, notamment le fait qu'elle s'était « installée » avec un ouvrier pendant son enquête sur la culture ouvrière. Cf. F. Weber, *Manuel de l'ethnologue*, p. 25.
47. Talcott Parsons et Gerald M. Platt signalent ce danger dans leur étude du système universitaire américain en notant qu'à cause de leur statut de « participants actifs », il s'en est fallu « de peu qu'ils ne se posent en juges de [leur] propre cas ». Selon eux, la situation est résolue par le fait qu'ils exposent leurs résultats et eux-mêmes au jugement de leurs pairs. Cf. T. Parsons et G. M. Platt, *The American University*, p. 28.
48. Techniquement, le travail présenté ici est pour moi le troisième véritable projet de terrain.
49. C. E. Richards, *Man in Perspective*, p. 299.
50. Comme le notèrent les auteurs de l'une des premières études sur les universités, « une université est une institution qui applique un procédé de recherche systématique à quasiment tout ce qui existe sur terre, sauf à elle-même ». Cf. University of Pennsylvania, « Report of the Educational Survey, the First Year ».
51. On trouvera une analyse des problèmes de la recherche de terrain liés à l'intimité et à l'autonomie dans M. Anteby, « Relaxing the Taboo on Telling Our Own Stories : Upholding Professional Distance and Personal Involvement », p. 1277-1290.
52. J. M. Bartunek et M. R. Louis, *Insider/Outsider Team Research*.
53. P. Rabinow, *Un ethnologue au Maroc*.
54. En outre, ceux qui sont privés de pouvoir dans une situation donnée sont ceux qui recherchent des informations permettant un diagnostic, ce qui fait d'eux des observateurs idéaux. Cf. S. T. Fiske et É. Dépret, « Control, Interdependence and Power : Understanding Social Cognition in Its Social Context ».
55. Le trouble engendré rappelle les circonstances dans lesquelles Laura Bohannen a été accusée de sorcellerie parce qu'elle enfreignait les normes sociales (en approchant une eau jugée insalubre, par exemple). Cf. E. S. Bowen, *Le Rire et les songes*.
56. J. Van Maanen, *Tales of the Field : On Writing Ethnography*, p. 35.
57. T. Caplow et R. J. McGee, *The Academic Marketplace*, p. 6.
58. Cité dans R. Leidner, *Fast Food, Fast Talk*, p. 236.
59. J. Van Maanen et D. Kolb, « Professional Apprenticeship », p. 24.
60. E. C. Hughes, « Who Studies Whom ? ». On trouvera un exemple de ce genre de réaction dans N. Scheper-Hughes, *Saints, Scholars, and Schizophrenics : Mental Illness in Rural Ireland*, p. 311.
61. P. Bourdieu, *Homo Academicus*, p. 12.
62. Irving Goldman, cité dans M. Taussig, *Walter Benjamin's Grave*, p. 145.
63. M. Taussig, *What Color Is the Sacred ?*, p. 64.
64. P. Rabinow, *Un ethnologue au Maroc*.
65. A. Forge, « The Lonely Anthropologist ».

NOTES DE L'ANNEXE

66. P. Moskos, «In Defense of Doing Nothing : The Methodological Utility of Introversion ».
67. T. Parsons et G. M. Platt, *The American University*, p. 29.
68. F. R. Donovan, *The Schoolma'am*, p. xi.
69. M. L. Stevens, *Creating a Class : College Admissions and the Education of Elites* ; G. Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University* ; M. Lamont, *How Professors Think*.
70. University of Pennsylvania, «Report of the Educational Survey, the First Year ».
71. Les présentations non autorisées de cadres académiques non cités nommément sont apparemment assez rares ; à titre d'exemple, consulter R. Nathan, *My Freshman Year : What a Professor Learned by Becoming a Student*. Dans un autre cas, l'auteur a, semble-t-il, perdu son travail après avoir publié *Academy X*, une description « romancée » d'un prestigieux établissement privé. A. Trees, *Academy X* ; A. Salkin, «Private School, Public Fuss ».
72. J. Siracusa, *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l'université* ; S. R. Khan, *Privilege : The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School* ; A. Gawande, *Complications : A Surgeon's Notes on an Imperfect Science* ; H. Rosovsky, *Harvard, mode d'emploi* ; B. J. Good, *Comment faire de l'anthropologie médicale ? Médecine, rationalité et vécu*.
73. Consulter par exemple : D. W. Ewing, *Au cœur de la Harvard business school : leçons et stratégies de la meilleure business school* ; S. M. Datar, D. A. Garvin et P. Cullen, *Rethinking the MBA*.
74. J. Cruikshank, *A Delicate Experiment*.
75. F. J. Roethlisberger, *The Elusive Phenomena* ; M. T. Copeland, *And Mark an Era*.
76. C. D. Orth, *Social Structure and Learning Climate*.
77. M. Konner, *Becoming a Doctor : A Journey of Initiation in Medical School* ; M. D. Williams, *The Ethnography of an Anthropology Department (1959-1979) : An Academic Village*.
78. R. Gaztambide-Fernandez, *The Best of the Best : Becoming Elite at an American Boarding School* ; G. Tuchman, *Wannabe U : Inside the Corporate University*.
79. A. J. Binder et K. Wood, *Becoming Right : How Campuses Shape Young Conservatives* ; E. A. Armstrong et L. T. Hamilton, *Paying for the Party : How College Maintains Inequality*.
80. J. Seligman, *The High Citadel : The Influence of Harvard Law School*.
81. On citera un exemple caractéristique avec l'ouvrage de J. Paul Mark, *The Empire Builders : Inside the Harvard Business School*. Plus inhabituel, un roman policier qui se déroule au sein de l'École entre également dans cette catégorie. Cf. J. Cruikshank, *Murder at the B-School*.
82. J. Van Maanen, «Golden Passports : Managerial Socialization and Graduate Education ».
83. J. W. Riemer, «Varieties of Opportunistic Research ».
84. P. Delves Broughton, *Ahead of the Curve : Two Years at the Harvard Business School*.
85. F. W. Henry, *Toughing It Out at Harvard*.

NOTES DE L'ANNEXE

86. Pour être « convaincants », les textes ethnographiques doivent réunir trois qualités essentielles : être authentiques, plausibles et critiques. K. Golden-Biddle et K. Locke, « *Appealing Work : An Investigation of How Ethnographic Texts Convince* ».

87. K. W. Elderkin, *Mutiny on the Harvard Bounty : The Harvard Business School and the Decline of the Nation*.

Bibliographie

- AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business), « Average Faculty Salaries at U.S. AACSB International Member Schools », <http://www.aacsb.edu/dataandresearch/salaries.asp> (accès le 4 janvier 2014).
- ABBOTT, Andrew, « Status and Status Strain in the Professions », *American Journal of Sociology*, 86 (4), 1981, p. 819-835.
- , *The System of Professions : An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1988.
- ABEND, Gabriel, « The Origins of Business Ethics in American Universities, 1902-1936 », *Business Ethics Quarterly*, 23 (2), 2013, p. 171-205.
- , *The Moral Background : An Inquiry into the History of Business Ethics*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2014.
- ABU-LUGHOD, Lilla, « Locating Ethnography », *Ethnography*, 1 (2), 2000, p. 261-267.
- ADLER, Patricia et ADLER, Peter, « The Identity Career of the Graduate Student : Professional Socialization to Academic Sociology », *American Sociologist*, 36 (2), 2005, p. 11-27.
- ADLER, Paul S. et BORYS, Bryan, « Two Types of Bureaucracy : Enabling and Coercive », *Administrative Science Quarterly*, 41 (1), 1996, p. 61-89.
- AMBURGEY, Terry L., KELLY, Dawn et BARNETT, William P., « The Dynamics of Organizational Change and Failure », *Administrative Science Quarterly*, 38, 1993, p. 51-73.
- ANDERSON, Max et ESCHER, Peter, *The MBA Oath : Setting a Higher Standard for Business Leaders*, New York (N. Y.), Portfolio, 2010.
- ANDERSON, Nels, *The Hobo : The Sociology of the Homeless Man*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1961 ; trad. fr. *Le Hobo : sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, 1993.
- ANTEBY, Michel, « Relaxing the Taboo on Telling Our Own Stories : Upholding Professional Distance and Personal Involvement », *Organization Science*, 24 (4), 2013, p. 1277-1290.
- ARMSTRONG, Elizabeth A. et HAMILTON, Laura T., *Paying for the Party : How College Maintains Inequality*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2013.
- AUGIER, Mie et MARCH, James G., *The Roots, Rituals, and Rhetorics of Change : North American Business Schools after the Second World War*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, 2011.

BIBLIOGRAPHIE

- BAILEY, Frederick G., *Morality and Expediency : The Folklore of Academic Politics*, Chicago (Ill.), Aldine, 1977.
- BARKER, James R., «Tightening the Iron Cage : Concertive Control in Self-Managing Teams», *Administrative Science Quarterly*, 38 (3), 1993, p. 408-437.
- BARLEY, Stephen R., «Technology as an Occasion for Structuring : Evidence from Observation of CT Scanners and the Social Order of Radiology Departments», *Administrative Science Quarterly*, 31 (1), 1986, p. 78-108.
- et KUNDA, Gideon, «Bringing Work Back In», *Organization Science*, 12 (1), 2001, p. 76-95.
- BARLOW, Andrew L., «Coordination and Control : The Rise of Harvard University 1825-1910», PhD, Harvard University, 1979.
- BARNES, Louis B., CHRISTENSEN, C. Roland et HANSEN, Abby J., *Teaching and the Case Method*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 1994.
- BARTUNEK, Jean M., «Changing Interpretive Schemes and Organizational Restructuring : The Example of a Religious Order», *Administrative Science Quarterly*, 29 (3), 1984, p. 355-372.
- et LOUIS, Meryl R., *Insider/Outsider Team Research*, Thousand Oaks (Calif.), Sage, 1996.
- et RYNES, Sara L., «The Construction and Contributions of “Implications for Practice” : What’s in Them and What Might They Offer?», *Academy of Management Learning and Education*, 9 (1), 2010, p. 100-117.
- BATEMAN, Patrick, «Two Parables of the Wild Turkey», *Harbus*, 16 nov. 2007, p. 13.
- BAUDISSION, Wolf (Graf von), «The New German Army», *Foreign Affairs*, 34 (1), 1955, p. 1-13.
- BECHKY, Beth, «Object Lessons : Workplace Artifacts as Representations of Occupational Jurisdiction», *American Journal of Sociology*, 109 (3), 2003, p. 720-752.
- BECKER, Howard S., *Outsiders : études de sociologie de la déviance* (1963), trad. fr. Paris, A. -M. Métailié, 1985.
- , GEER, Blanche, HUGHES, Everett C. et ANSELM, Strauss L., *Boys in White : Student Culture in Medical School*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1961.
- BEER, Michael, *High Commitment, High Performance : How to Build a Resilient Organization for Sustained Advantage*, San Francisco (Calif.), Jossey-Bass, 2009.
- BELLAH, Robert N. et BENOÎT, Denis, «Morale, religion et société dans l’œuvre durkheimienne», *Archives des sciences sociales des religions*, 69, 1990, p. 9-25.
- BELLAMY, Edward, *Cent ans après ou l’An 2000* (1888), trad. fr. Paris, É. Dentu, 1891.

BIBLIOGRAPHIE

- BENFORD, Robert D. et SNOW, David A., «Framing Processes and Social Movements : An Overview and Assessment», *American Sociological Review*, 26, 2000, p. 611-639.
- BENJAMIN, Walter, «Romans de servantes du siècle précédent», dans *Je déballe ma bibliothèque*, trad. fr. Paris, Payot et Rivages, 2000.
- , *Paris, capitale du XIX^e siècle : le livre des passages* (1939), trad. fr. Paris, Le Cerf, 1989.
- BERELSON, Bernard, *Graduate Education in the United States*, New York (N. Y.), McGraw-Hill, 1960.
- BEYER, Janice M. et TRICE, Harrison M., «The Communication of Power Relations in Organizations through Cultural Rites», dans Michael O. Jones, Michael D. Moore et Richard Ch. Snyder (dir.), *Inside Organizations : Understanding the Human Dimension*, Newbury Park (Calif.), Sage, 1988
- BEYER BLINDER BELLE (Architects & Planners LLP), «Campus Plan Executive Report», 2007.
- BIGGART, Nicole Woolsey, *Charismatic Capitalism : Direct Selling Organizations in America*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1989.
- BINDER, Amy J. et WOOD, Kate, *Becoming Right : How Campuses Shape Young Conservative*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2012.
- BOLTANSKI, Luc et CHIAPELLO, Eve, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.
- BOORSTIN, Daniel J., *Histoire des Américains* (1958), trad. fr. Paris, R. Laffont, 1991.
- BOTH, Anne, *Les Managers et leurs discours : anthropologie de la rhétorique managériale*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 2008.
- BOURDIEU, Pierre, *Le Sens pratique*, Paris, Éditions de Minuit, 1980.
- , *Homo Academicus*, Paris, Éditions de Minuit, 1984.
- , *Méditations pascaliennes*, Paris, Le Seuil, 1997.
- et PASSERON, Jean-Claude, *La Reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- et WACQUANT, Loïc, *Réponses : pour une anthropologie réflexive*, Paris, Le Seuil, 1992.
- BOWEN, Elenore Smith, *Le Rire et les songes* (1954), trad. fr. Grenoble, Arthaud, 1957.
- BRADNEY, Philip, «The Joking Relationship in Industry», *Human Relations*, 10 (2), 1957, p. 179-187

BIBLIOGRAPHIE

- BRADT, Steve, «After 78 Years at Harvard, Danilov Bells Will Return to Russia», *Harvard University Gazette*, 29 mai 2008.
- BUGENTAL, James F. T., «The Silence of the Sky», dans Anthony G. Athos et John J. Gabarro (dir.), *Interpersonal Behavior : Communication and Understanding in Relationships*, Englewood Cliffs (N. J.), Prentice-Hall, 1978.
- BULLETIN STAFF [rédacteurs du *Bulletin*], «Hi-Ho, Hi-Ho : Class of 2007 Goes to Work», *HBS Alumni Bulletin*, 2007, p. 11.
- , «Where Are They Now ?», *HBS Alumni Bulletin*, 2007, p. 14.
- , «Rags to Riches», *HBS Alumni Bulletin*, mars 2008, p. 48.
- BURAWOY, Michael, *Manufacturing Consent : Changes in the Labor Process under Monopoly Capitalism*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1979.
- , «For Public Sociology», *American Sociological Review*, 70, 2005, p. 4-28.
- BURNS, Tom, *The BBC : Public Institution and Private World*, Londres, MacMillan Press, 1977.
- CAMIC, Charles, GROSS, Neil et LAMONT, Michèle, *Social Knowledge in the Making*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2011.
- CAPLOW, Theodore et MCGEE, Reece J., *The Academic Marketplace*, New York (N. Y.), Basic Books, 1958.
- CAPPS, Lisa et OCHS, Elinor, *Constructing Panic : The Discourse of Agoraphobia*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1995.
- CARLILE, Paul R., «Using Artifacts to Interpret and Negotiate Knowledge across Domains», dans Anat Rafaeli et Michael G. Pratt (dir.), *Artifacts and Organizations*, Mahwah (N. J.), Lawrence Erlbaum, 2004.
- CHAN, Cheris Shun-ching, «Invigorating the Content in Social Embeddedness : An Ethnography of Life Insurance Transactions in China», *American Journal of Sociology*, 115 (3), 2009, p. 712-754.
- CHANDLER, Alfred D., *La Main visible des managers : une analyse historique* (1977), trad. fr. Paris, Économica, 1988.
- CHATMAN, Jennifer, «Matching People and Organizations : Selection and Socialization in Public Accounting Firms», *Administrative Science Quarterly*, 36, 1991, p. 459-484.
- CHERKAOUI, Mohamed, «L'explication des faits sociaux», dans Massimo Borlandi, Raymond Boudon, Mohamed Cherkaoui et Bernard Valade (dir.), *Dictionnaire de la pensée sociologique*, article «Durkheim Émile David, 1858-1914», Paris, Puf, 2005.

BIBLIOGRAPHIE

- CHRISTENSEN, C. Roland, GARVIN, David A. et SWEET, Ann (dir.), *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion* (1991), trad. fr. Bruxelles, De Boeck, 1994.
- CHRISTENSEN, Clayton M., « If Harvard Business School were a Religion, it could be Mormonism », http://www.washingtonpost.com/national/on-leadership/if-harvard-business-school-were-a-religion-it-could-be-mormonism/2012/05/11/gIQA04biIU_story.html (accès le 17-12-2013).
- COHEN, Michael D. et BACDAYAN, Paul, « Organizational Routines Are Stored as Procedural Memory : Evidence from a Laboratory Study », *Organization Science*, 5 (4), 1994, p. 554-568.
- COHEN, Peter, *The Gospel According to the Harvard Business School : The Education of America's Managerial Elite*, Baltimore (Md.), Penguin, 1973.
- COPELAND, Melvin T., *And Mark an Era : The Story of the Harvard Business School*, New York (N. Y.), Little & Brown, 1958.
- CRANE, Diana, *Invisible Colleges : Diffusion of Knowledge in Scientific Communities*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1972.
- CRAPANZANO, Vincent, *Tuhami : Portrait of a Moroccan*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1980.
- CRUIKSHANK, Jeffrey, *A Delicate Experiment : The Harvard Business School, 1908-1945*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 1987.
- , *Murder at the B-School*, New York (N. Y.), Mysterious Press/Time Warner Books, 2004.
- , « A Force for Good », *HBS Alumni Bulletin*, déc. 2008, p. 31-37.
- DALTON, Melville, *Men Who Manage : Fusions of Feeling and Theory in Administration*, New York (N. Y.), John Wiley & Sons, 1959.
- DARMON, Muriel, *La Socialisation*, Paris, A. Colin, 2010.
- DATAR, Srikant M., GARVIN, David A. et CULLEN, Patrick, *Rethinking the MBA : Business Education at a Crossroads*, Boston (Mass.), Harvard Business School, 2010.
- DELVES BROUGHTON, Philip, *Ahead of the Curve : Two Years at the Harvard Business School*, New York (N. Y.), Penguin, 2008.
- DENSLEY, James A., « Street Gang Recruitment : Signaling, Screening, and Selection », *Social Problems*, 59 (3), 2011, p. 301-321.
- DESMOND, Matthew, *On the Fireline : Living and Dying with Wildland Firefighters*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2007.

BIBLIOGRAPHIE

- DOBBIN, Frank, *Inventing Equal Opportunity*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2009.
- Dober Lidsky Craig & Associates, « Harvard University, Graduate School of Business Administration : Campus Master Plan », 1996.
- DONHAM, Wallace B., « Report of the President and Treasurer of Harvard College 1924-25 », *Official Register of Harvard University*, 23 (2), 1926, p. 117-124.
- DONOVAN, Frances R., *The Schoolma'am*, New York (N. Y.), Fredericks A. Stockes, 1938.
- DOUGLAS, Mary, *Comment pensent les institutions* (1986), trad. fr. Paris, La Découverte, 2004.
- , *De la souillure : essai sur les notions de pollution et de tabou* (1966), trad. fr. Paris, La Découverte, 1992.
- DUMONT, Jean-Paul, *The Headman and I*, Austin (Texas), University of Texas Press, 1978.
- DUMONT, Louis, *Essais sur l'individualisme : une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*, Paris, Le Seuil, 1983.
- DUNEIER, Mitchell, *Slim's Table : Race, Respectability, and Masculinity*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1992.
- , *Sidewalk*, New York (N. Y.), Farrar, Straus & Giroux, 1999.
- DURKHEIM, Émile, *Leçons de sociologie*, Paris, Puf, 1950.
- , *Émile Durkheim on Morality and Society*, Robert N. Bellah (éd.), Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1973.
- , *De la division du travail social*, Paris, Puf, 1986.
- , *Sociologie et Philosophie*, Paris, Puf, 2004.
- et MAUSS, Marcel, « De quelques formes primitives de classification : contribution à l'étude des représentations collectives », *Année sociologique*, 6, 1903, p. 1-72.
- ECCLES, Robert G. et CRANE, Dwight B., *Doing Deals : Investment Banks at Work*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 1988.
- EISENBERG, Theodore et WELLS, Martin T., « Inbreeding in Law School Hiring : Assessing the Performance of Faculty Hired from Within », *Journal of Legal Studies*, 29 (1), 2000, p. 369-388.
- ELDERKIN, Kenton W., *Mutiny on the Harvard Bounty : The Harvard Business School and the Decline of the Nation*, Mansfield (Ohio), Elderkin Associates, 1996.
- ELIAS, Norbert, *La Civilisation des mœurs*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- , *La Société de cour*, Paris, Calmann-Lévy, 1974.

BIBLIOGRAPHIE

- , *The Genesis of the Naval Profession*, René Moelker et Stephen Mennell (éd.), Dublin, University College Dublin Press, 2007.
- ELLIS, Carolyn, *Final Negotiations : A Story of Love, Loss, and Chronic Illness*, Philadelphie, Temple University Press, 1995.
- et FLAHERTY, Michael, *Investigating Subjectivity : Research on Lived Experience*, Newbury Park (Calif.), Sage, 1992.
- EMERSON, Robert M., *Contemporary Field Research : Perspectives and Formulations*, Long Grove (Ill.), Waveland Press, 2^e éd. 2001.
- ERIKSON, Kai T., «A Comment on Disguised Observation in Sociology», *Social Problems*, 14 (4), 1967, p. 366-373.
- ESPELAND, Wendy Nelson et STEVENS, Mitchell L., «Commensuration as a Social Process», *Annual Review of Sociology*, 24, 1998, p. 313-344.
- EWING, David W., *Au cœur de la Harvard business school : leçons et stratégies de la meilleure business school* (1990), trad. fr. Bruxelles, De Boeck, 1992.
- FAULKNER, Robert R. et BECKER, Howard S., «Studying Something You Are Part Of : The View from the Bandstand», *Ethnologie française*, 38 (1), 2008, p. 15-21.
- FAUST, Drew Gilpin, «Harvard and HBS : The Next 100 Years», dans *The Centennial Global Business Summit, October 12-14, 2008 : Executive Summaries*, Cambridge (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2009.
- FAVRET-SAADA, Jeanne, *Corps pour corps : enquête sur la sorcellerie dans le bocage*, Paris, Gallimard, 1981.
- , *Désorceler*, Paris, L'Olivier, 2009.
- FELDMAN, Martha S., «Organizational Routines as a Source of Continuous Change», *Organization Science*, 11 (6), 2000, p. 611-629.
- FELDMAN, Martha S., BELL, Jeannine et BERGER, Michele Tracy, *Gaining Access : A Practical and Theoretical Guide for Qualitative Researchers*, Walnut Creek (Calif.), AltaMira Press, 2003.
- et ORLIKOWSKI, Wanda J., «Practicing Theory and Theorizing Practice», *Organization Science*, 22 (5), 2011, p. 1240-1253.
- et PENTLAND, Brian T., «Reconceptualizing Organizational Routines as a Source of Flexibility and Change», *Administrative Science Quarterly*, 48, 2003, p. 94-118.
- FINE, Gary Alan, «Field Labor and Ethnographic Reality», *Journal of Contemporary Ethnography*, 28 (5), 1999, p. 653-539.
- FIRTH, Raymond, «Introduction», dans Bronislaw Malinowski, *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, (1967) 1989.

BIBLIOGRAPHIE

- FISKE, Susan T. et DÉPRET, Éric, « Control, Interdependence and Power : Understanding Social Cognition in Its Social Context », *European Review of Social Psychology*, 7, 1996, p. 31-61.
- FLEXNER, Abraham, *Universities : American, English, German*, New York (N. Y.), Oxford University Press, 1930.
- FORGE, Anthony, « The Lonely Anthropologist », *New Society*, 10, 1967, p. 221-223.
- FOX, Renée C., *Experiment Perilous : Physicians and Patients Facing the Unknown*, Glencoe (Ill.), Free Press, 1959, p. 76-82.
- FREIDSON, Eliot, *Professional Powers : A Study in the Institutionalization of Formal Knowledge*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1986.
- FRISCH-GAUTHIER, Jacqueline, « Le rire dans les relations de travail », *Revue française de sociologie*, 2, 1961, p. 292-303.
- FUNG, Abby, « Crime Drops in Cambridge », *Harvard Crimson*, 5 juin 1997, p. x.
- GALEOTA, William R., « Class Attendance Falls Drastically as Harvard Observes Moratorium », *Harvard Crimson*, 16 oct. 1969, p. i.
- GAMBETTA, Diego, *Codes of the Underworld : How Criminals Communicate*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2009.
- et HAMILL, Heather, *Streetwise : How Taxi Drivers Establish Their Customers' Trustworthiness*, New York (N. Y.), Russell Sage Foundation, 2005.
- GANS, Herbert, *The Levittowners : Ways of Life and Politics in a New Suburban Community*, New York (N. Y.), Vantage, 1967.
- GARFINKEL, Harold, *Recherche en ethnométhodologie* (1967), trad. fr. Paris, Puf, 2007.
- GAWANDE, Atul, *Complications : A Surgeon's Notes on an Imperfect Science*, New York (N. Y.), Henri Holt, 2002.
- GAZTAMBIDE-FERNANDEZ, Ruben, *The Best of the Best : Becoming Elite at an American Boarding School*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2009.
- GEERTZ, Clifford, *Ici et là-bas : l'anthropologue comme auteur* (1988), trad. fr. Paris, A.-M. Métailié, 1996.
- GENTILE, Mary C., « Engaging the Power and Competence of the Faculty », dans Thomas R. Piper, Mary C. Gentile et Sharon Daloz Parks (dir.), *Can Ethics Be Taught ? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, Boston (Mass.), Harvard Business School, 1993.
- GEORGES, Robert A. et JONES, Michael O., *People Studying People : The Human Element in Fieldwork*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1980.

BIBLIOGRAPHIE

- GHAZIANI, Amin et BALDASSARRI, Delia, «Cultural Anchors and the Organization of Differences : A Multi-Method Analysis of LGBT Marches on Washington», *American Sociological Review*, 76 (2), 2011, p. 179-206.
- GHOSHAL, Sumantra, «Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices», *Academy of Management Learning & Education*, 4 (1), 2005, p. 75-91.
- GINTIS, Herbert et KHURANA, Rakesh, «Corporate Honesty and Business Education : A Behavioral Model», dans Paul J. Zak (dir.), *Moral Markets : The Critical Role of Values in the Economy*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2008.
- GLASER, Barney et STRAUSS, Anselm L., *La Découverte de la théorie ancrée : stratégie pour la recherche quantitative* (1967), trad. fr. Paris, A. Colin, 2010.
- GODDEN, Alex, «Feathered Friends», *Harbus*, 5 nov. 2007, p. 8.
- GOLDEN-BIDDLE, Karen et LOCKE, Karen, «Appealing Work : An Investigation of How Ethnographic Texts Convince», *Organization Science*, 4 (4), 1993, p. 595-616.
- GOOD, Byron J., 1994, *Comment faire de l'anthropologie médicale ? Médecine, rationalité et vécu* (1994), trad. fr. Le Plessis-Robinson, Les Empêcheurs de penser en rond, 1998.
- GOULDNER, Alvin W., «Cosmopolitans and Locals : Toward an Analysis of Latent Social Rules», *Administrative Science Quarterly*, 2, 1957, p. 281-307.
- GRAGG, Charles I., *Because Wisdom Can't Be Told*, HBSP Case 9-451-005, Cambridge (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 1940.
- GRANFIELD, Robert, *Making Elite Lawyers : Visions of Law at Harvard and Beyond*, Londres, Routledge, 1992.
- GRAYSON, Matthew, «MBA Oath Poll : The Results Are In !», *Harbus*, 13 oct. 2009, p. 4.
- GROSS, Neil, «American Academe and the Knowledge-Politics Problem», dans Joseph C. Hermanowicz (dir.), *The American Academic Profession : Transformation in Contemporary Higher Education*, Baltimore (Md.), Johns Hopkins University Press, 2011
- et FOSSE, Ethan, «Why Are Professors Liberal ?», *Theory & Society*, 41, 2012, p. 127-168.
- GUILLÉN, Mauro F., «Scientific Management's Lost Aesthetic : Architecture, Organization, and the Taylorized Beauty of the Mechanical», *Administrative Science Quarterly*, 42 (4), 1997.
- , *The Taylorized Beauty of the Mechanical : Scientific Management and the Rise of Modernist Architecture*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2006.

BIBLIOGRAPHIE

- HALLETT, Tim et VENTRESCA, Marc J., «Inhabited Institutions : Social Interactions and Organizational Forms in Gouldner's Patterns of Industrial Bureaucracy», *Theory and Society*, 35 (2), 2006, p. 213-236.
- HALPERN, Greg, *Harvard Works Because We Do*, New York (N. Y.), Quantuck Lane Press, 2003.
- Halvorson Company, «The Original Landscape Design of the Harvard Business School, 1925-1927 : A Review and Analysis of the Works of Olmsted Brothers, Landscape Architects», Halvorson Company, 2000.
- Harbus Staff [rédacteurs de *Harbus*], «This Month from Baker : Tips and Tidbits from Baker Staff», *Harbus*, 2 avril 2007, p. 4.
- Harvard Business School, «Community Values, Spring Report», Boston (Mass.), Harvard Business School, 2007.
- , «Harvard Business School Annual Report», Cambridge, (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2007.
- Harvard Magazine Staff [rédacteurs du *Magazine*], «Baker Re-Belled», *Harvard Magazine*, 108 (2), 2007, p. 79.
- , «Where the Women Are – and Aren't», *Harvard Magazine*, 113 (3), 2011, p. 47.
- Harvard University Graduate School of Business Administration, «Information for Research Assistants», Baker Library, E75B. 42, 1931.
- , «Information for Research Assistants», Baker Library, E75B. 42, 1950.
- , «Nuts and Bolts : A Guide to HBS Services for Research Assistants», Baker Library Historical Collections, E75B. 62, 1982.
- Harvard University – Office of the Senior Vice Provost, «Faculty Development and Diversity, Annual Report 2009», Cambridge (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2009.
- HAYES, Dennis et WYNYARD, Robin, *The McDonaldization of Higher Education*, Westport (Conn.), Bergin & Garvey, 2002.
- HEIMER, Carol A., «The Unstable Alliance of Law and Morality», dans Steven Hitlin et Stephen Vaisey (dir.), *Handbook of the Sociology of Morality*, New York (N. Y.), Springer, 2010.
- et STAFFEN, Lisa R., *For the Sake of the Children : The Social Organization of Responsibility in the Hospital and the Home*, Chicago (Ill.), Chicago University Press, 1998.
- HENRY, Fran Worden, *Toughing It Out at Harvard : The Making of a Woman MBA*, New York (N. Y.), G. P. Putnam's Sons, 1983.

BIBLIOGRAPHIE

- HERITAGE, John, *Garfinkel and Ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- HERMANOWICZ, Joseph C., *Lives in Science : How Institutions Affect Academic Careers*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2009.
- HILL, Linda, «Exercising Moral Courage : A Developmental Agenda», dans Deborah L. Rhode (dir.), *Moral Leadership : The Theory and Practice of Power, Judgment, and Policy*, San Francisco (Calif.), Jossey Bass, 2006.
- HILL-POPPER BESHAROV, Marya, «Mission Goes Corporate : Understanding Employee Behavior in a Mission-Driven Business», PhD, Harvard University, 2008.
- HITLIN, Steven et VAISEY, Stephen, «Back to the Future», dans Steven Hitlin et Stephen Vaisey (dir.), *Handbook of the Sociology of Morality*, New York (N. Y.), Springer, 2010.
- HO, Karen, *Liquidated : An Ethnography of Wall Street*, Durham (Car. du N.), Duke University Press, 2009.
- HODGSON, Richard C., LEVINSON, Daniel J. et ZALEZNIK, Abraham, *The Executive Role Constellation : An Analysis of Personality and Role Relations in Management*, Boston (Mass.), Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1965.
- HOLLINGSHEAD, A. B., «Ingroup Membership and Academic Selection», *American Sociological Review*, 3 (6), 1938, p. 826-833.
- HOMANS, George C., *The Human Group*, New Brunswick (N. J.), Transaction Publishers, 1993.
- HUGHES, Everett C., *Men and Their Work*, Londres, Collier-Macmillan, 1958.
- , «Who Studies Whom?», *Human Organization*, 33, 1974, p. 327-334.
- , «Work and Self», dans *The Sociological Eye : Selected Papers*, Chicago (Ill.), Aldine-Atherton, 1971 ; trad. fr. partielle sous le titre «Le travail et le soi», dans *Le Regard sociologique : essais choisis*, Paris, Éditions de l'EHESS, 1996.
- HUISING, Ruthanne et SILBEY, Susan S., «Governing the Gap : Forging Safe Science through Relational Regulation», *Regulation and Governance*, 5 (1), 2011, p. 14-42.
- IBARRA, Herminia, «Provisional Selves : Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation», *Administrative Science Quarterly*, 44 (4), 1999, p. 764-791.
- JABÈS, Edmond, *Le Livre du partage*, Paris, Gallimard, 1987.
- JACKALL, Robert, *Moral Mazes : The World of Corporate Managers*, New York (N. Y.), Oxford University Press, 1988.

BIBLIOGRAPHIE

- , «Morality in Organizations», dans Steven Hitlin et Stephen Vaisey (dir.), *Handbook of the Sociology of Morality*, New York (N. Y.), Springer, 2010.
- JENSEN, Michael C. et MECKLING, William H., «Theory of the Firm : Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure», *Journal of Financial Economics*, 3 (4), 1976, p. 305-360.
- JOHNSON, Victoria, *Backstage at the Revolution : How the Royal Paris Opera Survived the End of the Old Regime*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2008.
- JONES, Graham M., *Trade of the Tricks : Inside the Magician's Craft*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 2011.
- JUNKER, Buford H., *Field Work*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1960.
- KABAK, Victoria, «HBS Rings in New Russian Bell», *Harvard Crimson*, 2 oct. 2007, p. 1.
- KANTER, Rosabeth Moss, *Commitment and Community : Communes and Utopias in Sociological Perspective*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1972.
- KATZ, Jack, «On the Rhetoric and Politics of Ethnographic Methodology», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 595, 2004, p. 280-308.
- KELLEHER, Caren, «Do Grades Matter at HBS ?», *Harbus*, 14 sept. 2009, p. 1-2.
- KELLOGG, Katherine C., *Challenging Operations : Medical Reform and Resistance in Surgery*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2011.
- KEOHANE, Nannerl O., *Higher Ground : Ethics and Leadership in the Modern University*, Durham (Car. du N.), Duke University Press, 2006.
- KERR, Clark, *Métamorphose de l'université* (1963), trad. fr. Paris, Éditions ouvrières, 1967.
- KHAN, Jamil, «On-Campus Interview Series : A Spangler Squirrel», *Harbus*, 10 mai 2004, p. 10.
- KHAN, Shamus Rahman, *Privilege : The Making of an Adolescent Elite at St. Paul's School*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2010.
- KHURANA, Rakesh, *From Higher Aims to Hired Hands : The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2007.
- KILLAM, Charles W., «Harvard Graduate School of Business Administration», *Architectural Forum*, 47 (4), 1927, p. 305-332.
- KLEINMAN, Arthur, *Writing at the Margin : Discourse between Anthropology and Medicine*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1997.

BIBLIOGRAPHIE

- KLUGE, P. F., *Alma Mater : A College Homecoming*, Reading (Mass.), Addison Wesley, 1993.
- KONNER, Melvin, *Becoming a Doctor : A Journey of Initiation in Medical School*, New York (N. Y.), Viking, 1987.
- KRIPPNER, Greta R., *Capitalizing on Crisis : The Political Origins of the Rise of Finance*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2011.
- KUNDA, Gideon, *Engineering Culture : Control and Commitment in High-Tech Corporation*, Philadelphie (Pa.), Temple University Press, 1992.
- LALLEMENT, Michel, *Le Travail de l'utopie : Godin et le familistère de Guise*, Paris, Les Belles Lettres, 2009.
- LAMONT, Michèle, *La Dignité des travailleurs : exclusion, race, classe et immigration en France et aux États-Unis* (2000), trad. fr. Paris, Presses de Sciences Po, 2002.
- , *How Professors Think : Inside the Curious World of Academic Judgment*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2009.
- , « The Return of the Moral », dans Steven Hitlin et Stephen Vaisey (dir.), *Handbook of the Sociology of Morality*, New York (N. Y.), Springer, 2010.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, Sara, *The Art and Science of Portraiture*, San Francisco (Calif.), Jossey-Bass, 1997.
- LEIDNER, Robin, *Fast Food, Fast Talk : Service Work and the Routinization of Everyday Life*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1993.
- LIGHT, Jay O., « Harvard and HBS : The Next 100 Years », dans *Centennial Global Business Summit, October 12-14, 2008 : Executive Summaries*, Boston (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2009.
- LORSCH, Jay et KHURANA, Rakesh, « The Pay Problem », *Harvard Magazine*, 112 (5), 2010, p. 30-35.
- LOUNSBURY, Michael et HIRSCH, Paul Morris (dir.), *Markets on Trial : The Economic Sociology of the U.S. Financial Crisis*, 30, *Research in the Sociology of Organizations*, Bingley (R. -U.), Emerald, 2010.
- LYND, Robert S. et LYND, Helen Merrell, *Middletown : ethnographie de l'Américain moyen* (1929), trad. fr. Paris, Éditions du Carrefour, 1931.
- MALINOWSKI, Bronislaw, *A Diary in the Strict Sense of the Term*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, (1967) 1989 ; trad. fr. *Journal d'ethnographie*, Paris, Le Seuil, 1985.
- , *Les Argonautes du Pacifique occidental* (1984), trad. fr. Paris, Gallimard, 1993.
- MANOHAR, Lavanya, « Getting It Right ! », *Harbus*, 29 sept. 2009, p. 5.

BIBLIOGRAPHIE

- MARCUS, George E. et FISCHER, Michael F., *Anthropology as Cultural Critique : An Experimental Moment in the Human Sciences*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1986.
- et KUSHMAN, Dick, « Ethnographies as Text », *Annual Review of Anthropology*, 11, 1982, p. 25-69.
- MARGOLIS, Joshua D., « Responsibility in Organizational Context », *Business Ethics Quarterly*, 11 (4), 2001, p. 431-454.
- MARK, J. Paul, *The Empire Builders : Inside the Harvard Business School*, New York (N. Y.), William Morrow, 1987.
- MARTIN, Emily, *Voyage en terres bipolaires. Manie et dépression dans la culture américaine* (2007), trad. fr. Paris, Rue d'Ulm, 2013.
- MARTIN, Joanne, *Cultures in Organizations : Three Perspectives*, New York (N. Y.), Oxford University Press, 1992.
- MARWELL, Nicole P., *Bargaining for Brooklyn : Community Organizations in the Entrepreneurial City*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2007.
- MAUSS, Marcel, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Payot, 1967.
- MCARTHUR, John H., « Foreword », dans John W. Pratt et Richard J. Zeckhauser (dir.), *Principals and Agents : The Structure of Business*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 1985.
- McKENZIE, Roderick D., « The Ecological Approach to the Study of the Human Community », dans Robert E. Park et Ernest W. Burgess, *The City : Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1984
- MEAD, George H., *Mind, Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1934.
- MENAND, Louis, « The Ph. D. Problem : On the Professionalization of Faculty Life, Doctoral Training, and the Academy's Self-Renewal », *Harvard Magazine*, 111 (2), 2009, p. 28-31 et p. 91.
- MICHEL, Alexandra A., « Transcending Socialization : A Nine-Year Ethnography of the Body's Role in Organizational Control and Knowledge Workers' Transformation », *Administrative Science Quarterly*, 56 (3), 2011, p. 325-368.
- MILLS, C. Wright, *Les Cols blancs : essai sur les classes moyennes américaines* (1951), trad. fr. Paris, Maspero, 1966.
- , *L'Élite au pouvoir* (1959), trad. fr. Marseille, éditions Agone, 2012.
- MITCHELL, Stephanie, « Harvard Center Shanghai », *Harvard Magazine*, 112 (5), 2010, p. 53.

BIBLIOGRAPHIE

- MIZRUCHI, Mark S., *The Fracturing of the American Corporate Elite*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2013.
- MORRILL, Calvin, «Conflict Management, Honor, and Organizational Change», *American Journal of Sociology*, 97 (3), 1991, p. 585-621.
- , *The Executive Way : Conflict Management in Corporations*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1995.
- , «Culture and Organization Theory», *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 619 (1), 2008, p. 15-40.
- et SNOW, David A., «The Study of Personal Relations in Public Places», dans Calvin Morrill, David A. Snow et Cindy H. White (dir.), *Together Alone : Personal Relationships in Public Spaces*, University of California Press, Berkeley (Calif.), 2005, p. 1-22.
- , ZALD, Mayer N. et RAO, Hayagreeva, «Covert Political Conflict in Organizations : Challenges from Below», *Annual Review of Sociology*, 29, 2003, p. 391-415.
- MORRISON, Elizabeth Wolfe et MILLIKEN, Frances J., «Organizational Silence : A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World», *Academy of Management Review*, 25 (4), 2000, p. 706-725.
- MOSHE SAFDIE & ASSOCIATES, «Harvard Business School Master Plan : Preliminary Design Decisions», 1984.
- MOSKOS, Peter, *Cop in the Hood : My Year Policing Baltimore's Eastern District*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2008.
- , «In Defense of Doing Nothing : The Methodological Utility of Introversion», dans Ieva Zake et Michael DeCesare (dir.), *New Directions in Sociology : Essays on Theory and Methodology in the 21st Century*, Jefferson (Car. du N.), McFarland, 2011.
- MUKERJI, Chandra, *Territorial Ambitions and the Gardens of Versailles*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- MUSSELIN, Christine, *Le Marché des universitaires : France, Allemagne, États-Unis*, Paris, Presses de Sciences Po, 2005.
- et PARADEISE, Catherine, «France : From Incremental Transition to Institutional Change», dans Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie et Ewan Ferlie (dir.), *University Governance : Western European Comparative Perspectives*, Dordrecht, Springer, 2009, p. 21-50.
- NADER, Laura, «Up the Anthropologist : Perspectives Gained from Studying Up», dans Dell Hymes (dir.), *Reinventing Anthropology*, New York, Pantheon, 1969, p. 284-311.

BIBLIOGRAPHIE

- NATHAN, Rebekah, *My Freshman Year : What a Professor Learned by Becoming a Student*, Ithaca (N. Y.), Cornell University Press, 2005.
- NEEDHAM, Rodney, *Right and Left : Essays on Dual Symbolic Classification*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1973.
- NELSON, Richard R. et WINTER, Sidney G., *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2009.
- NEWMAN, Katherine S., *Falling from Grace : Downward Mobility in the Age of Affluence*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1988.
- NICOLAI, Alexander et SEIDL, David, « That's Relevant ! Different Forms of Practical Relevance in Management Science », *Organization Studies*, 31, 2010, p. 1257-1285.
- NOHRIA, Nitin et KHURANA, Rakesh, « It's Time to Make Management a True Profession », *Harvard Business Review*, 86 (10), 2008, p. 70-77.
- O'REILLY, Charles et CHATMAN, Jennifer, « Culture as Social Control : Corporations, Cults, and Commitment », dans B. Staw et L. Cummings (dir.), *Research in Organizational Behavior*, Greenwich (Conn.), JAI Press, 1996.
- ORR, Julian E., *Talking about Machines : An Ethnography of a Modern Job*, Ithaca (N. Y.), Cornell University Press, 1996.
- ORTH, Charles D., *Social Structure and Learning Climate : The First Year at the Harvard Business School*, Boston (Mass.), Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1963.
- PADGETT, John et CHRISTOPHER, Ansell, « Robust Action and the Rise of the Medici, 1400-1434 », *American Journal of Sociology*, 98 (6), 1993, p. 1259-1319.
- PAINE, Lynn Sharp, *Instructor's Guide to Leadership and Corporate Accountability (LCA)*, HBSP Note 5-307-032, Cambridge (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2006.
- PARADEISE, Catherine, MIGNOT-GÉRARD, Stéphanie, THOENIG, Jean-Claude, BILAND, Émilie, DELEMARLE, Aurélie et GOASTELLE, Gaële, « Practical Relevance and Academic Excellence : Four Business Schools in Context », dans Andrew Pettigrew (dir.), *The Transformation of Higher Education Institutions and Business Schools*, Oxford, Oxford University Press (à paraître).
- PARK, Robert E. et BURGESS, Ernest W., *The City : Suggestions for Investigation of Human Behavior in the Urban Environment*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1984.
- PARKS, Sharon Daloz, « Young Adults and the Formation of Professional Ethics », dans Thomas R. Piper, Mary C. Gentile et Sharon Daloz Parks (dir.), *Can Ethics Be Taught ? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, Boston (Mass.), Harvard Business School, 1993.

BIBLIOGRAPHIE

- PARSONS, Talcott et PLATT, Gerald M., *The American University*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1973.
- PASCAL, Blaise, *Pensées*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine, 1852.
- PATTERSON, Orlando, « Taking Culture Seriously : A Framework and an Afro-American Illustration », dans Lawrence E. Harrison et Samuel P. Huntington (dir.), *Culture Matters : How Values Shape Human Progress*, New York (N. Y.), Basic Books, 2001.
- PAUGAM, Serge, *De la division du travail social*, Paris, Puf, 2007.
- PEIXOTTO, Jessica B., *Getting and Spending at the Professional Standard of Living : A Study of the Costs of Living an Academic Life*, New York (N. Y.), Macmillan, 1927.
- PERLOW, Leslie A., « Boundary Control : The Social Ordering of Work and Family Time in a High-Tech Corporation », *Administrative Science Quarterly*, 43 (2), 1998, p. 328-357.
- et REPENNING, Nelson, « The Dynamics of Silencing Conflict », *Research in Organizational Behavior*, 29, 2009, p. 195-223.
- PERROW, Charles, *Organizing America : Wealth, Power, and the Origins of Corporate Capitalism*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2002.
- PERRY, Nancy O., « A Job with a Future », *HBS Bulletin*, 1990, p. 3-10.
- PETRIGLIERI, Gianpiero et PETRIGLIERI, Jennifer Louise, « Identity Workspaces : The Case of Business Schools », *Academy of Management Learning and Education*, 9 (1), 2010, p. 44-60.
- PFEFFER, Jeffrey, « A Modest Proposal : How We Might Change the Process and Product of Managerial Research », *Academy of Management Journal*, 50 (6), 2007, p. 1334-1343.
- PIERSON, Frank C., *The Education of American Businessmen : A Study of University-College Programs in Business Administration*, New York (N. Y.), McGraw-Hill, 1959.
- PIPER, Thomas R., GENTILE, Mary C. et PARKS, Sharon Daloz, *Can Ethics Be Taught ? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, Boston (Mass.), Harvard Business School, 1993.
- POLZER, Jeffrey T., GULATI, Ranjay, KHURANA, Rakesh et TUSHMAN, Michael L., « Crossing Boundaries to Increase Relevance in Organizational Research », *Journal of Management Inquiry*, 18 (4), 2009, p. 280-286.
- PRATT, Michael G., « The Good, the Bad, and the Ambivalent : Managing Identification among Amway Distributors », *Administrative Science Quarterly*, 45 (3), 2000, p. 456-493.
- PRIMUS, V., « Tough Turkeys », *Harvard Magazine*, 110 (4), 2008, p. 76.

BIBLIOGRAPHIE

- «Proposed Foot Bridge across the Charles, Named for Weeks, to Link Harvard Groups», *New York Times*, 9 nov. 1925, p. 1.
- RABINOW, Paul, *Un ethnologue au Maroc : réflexions sur une enquête de terrain* (1977), trad. fr. Paris, Hachette, 1988.
- RANSON, Stewart, HININGS, Bob et GREENWOOD, Royston, «The Structuring of Organizational Structures», *Administrative Science Quarterly*, 25 (1), 1980, p. 1-17.
- READ, Kenneth E., *The High Valley*, New York (N. Y.), Columbia University Press, 1980.
- REID, Robert, *Year One : An Intimate Look inside Harvard Business School*, New York (N. Y.), Avon, 1994.
- RENAUT, Alain, *L'Ère de l'individu : contribution à une histoire de la subjectivité*, Paris, Gallimard, 1991.
- REUBEN, Julie A., *The Making of the Modern University : Intellectual Transformation and the Marginalization of Morality*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1996.
- RICHARDS, Cara E., *Man in Perspective*, New York (N. Y.), Random House, 1972.
- RIEMER, Jeffrey W., «Varieties of Opportunistic Research», *Journal of Contemporary Ethnography*, 5 (4), 1977, p. 467-477.
- RIESMAN, David, *Constraint and Variety in American Education*, Lincoln (Nebr.), University of Nebraska Press, 1956.
- RITZER, George, *The McDonaldization of Society : An Investigation into the Changing Character of Contemporary Social Life*, Newbury Park (Calif.), Pine Forge Press, 1993 ; adapt. fr. sous le titre *Tous rationalisés!*, Roissy, Alban, 1998.
- ROETHLISBERGER, Fritz J., *The Elusive Phenomena : An Autobiographical Account of My Work in the Field of Organizational Behavior at the Harvard Business School*, George F. F. Lombard (éd.), Boston (Mass.), Harvard University Press, 1977.
- ROSENBERG, John S., «An Education in Ethics : Teaching Business Students Life Lessons in Leadership», *Harvard Magazine*, 109 (1), 2006, p. 42-49, 102-103.
- ROSOVSKY, Henry, *Harvard, mode d'emploi* (1990), trad. fr. Paris, Odile Jacob, 1993.
- ROSSO, Brent D., DEKAS, Kathryn H. et WRZESNIEWSKI, Amy, «On the Meaning of Work : A Theoretical Integration and Review», *Research in Organizational Behavior*, 30, 2010, p. 91-127.
- ROY, Donald, «Banana Time : Job Satisfaction and Informal Interaction», *Human Organization*, 18 (4), 1959, p. 158-168.
- RUEF, Martin, «From Higher Aims to Hired Hands : The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession (Review)», *Administrative Science Quarterly*, 53, 2008, p. 745-752.

BIBLIOGRAPHIE

- , *The Entrepreneurial Group : Social Identities, Relations, and Collective Action*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2010.
- SALANCIK, Gerald R., « Commitment Is Too Easy ! », *Organizational Dynamics*, 6 (1), 1977, p. 62-80.
- SALKIN, Allen, « Private School, Public Fuss », *New York Times*, 18 nov. 2007, section I, p. 1.
- SANDAY, Peggy Reeves, « The Ethnographic Paradigm(s) », *Administrative Science Quarterly*, 24 (4), 1979, p. 527-538.
- SARFATTI LARSON, Magali, *The Rise of Professionalism : A Sociological Analysis*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1977.
- SARFATY, Galit, *Values in Translation : Human Rights and the Culture of the World Bank*, Stanford (Calif.), Stanford University Press, 2012.
- SCHEIN, Edgar H., SHNEIER, Inge et BARKER, Curtis H., *Coercive Persuasion : A Socio-Psychological Analysis of the "Brainwashing" of American Civilian Prisoners by the Chinese Communists*, New York (N. Y.), W. W. Norton, 1961.
- SCHEPER-HUGHES, Nancy, *Saints, Scholars, and Schizophrenics : Mental Illness in Rural Ireland*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 2001.
- SCHLEEF, Debra J., *Managing Elites : Professional Socialization in Law and Business Schools*, Lanham (Md.), Rowman & Littlefield, 2006.
- SELIGMAN, Joel, *The High Citadel : The Influence of Harvard Law School*, Boston (Mass.), Houghton Mifflin, 1978.
- SEWELL, William Hamilton, *Logics of History : Social Theory and Social Transformation*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2005.
- SHAMIR, Ronen, « The Age of Responsibilization : On Market-Embedded Morality », *Economy and Society*, 37 (1), 2008, p. 1-19.
- SHARONE, Ofer, « Chemistry or Specs : Comparing Job Search Games and Subjective Responses to Unemployment », communication présentée au Congrès annuel mondial de l'Association internationale de sociologie, Göteborg, Suède, 16 juillet 2010.
- SHELEMAY, Kay Kaufman, *A Song of Longing : An Ethiopian Journey*, Urbana (Ill.), University of Illinois Press, 1991.
- « Sherman Hall History », dossiers d'archives (*Facilities*), Baker Library Historical Collections, 2008.
- SHERMAN, Rachel, *Class Acts : Service and Inequality in Luxury Hotels*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 2007.

BIBLIOGRAPHIE

- , « “Time Is Our Commodity” : Gender and the Struggle for Occupational Legitimacy among Personal Concierges », *Work and Occupations*, 37 (1), 2010.
- SILBEY, Susan S., « Taming Prometheus : Talk of Safety and Culture », *Annual Review of Sociology*, 35, 2009, p. 341-369.
- SIRACUSA, Jacques, *Vacances sociologiques : enseigner la sociologie à l’université*, Saint-Denis, Presses universitaires de Vincennes, 2008.
- SMALL, Mario Luis, *Villa Victoria : The Transformation of Social Capital in a Boston Barrio*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2004.
- SMELSER, Neil J., *Reflections on the University of California : From the Free Speech Movement to the Global University*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 2010.
- SMITH, Adam, *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations* (1776), trad. fr. Paris, Gallimard, 1991 (22^e éd.)
- SMITH, Vicky, *Managing in the Corporate Interest : Control and Resistance in an American Bank*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1990.
- SNOOK, Scott, « Transformational Leader Development », communication présentée à la Conference on Research on Positive Organizational Scholarship, University of Michigan, 7 déc. 2006.
- SRIDHAR, Andrew, « MBA Oath : An Oath and Its Flaws », *Harbus*, 28 sept. 2009, p. 1 et p. 4.
- STARK, David, *The Sense of Dissonance : Accounts of Worth in Economic Life*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2009.
- STEVENS, Mitchell L., *Creating a Class : College Admissions and the Education of Elites*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2007.
- , ARMSTRONG, Elizabeth A. et ARUM, Richard, « Sieve, Incubator, Temple, Hub : Empirical and Theoretical Advances in the Sociology of Higher Education », *Annual Review of Sociology*, 34, 2008, p. 127-151.
- STINCHCOMBE, Arthur L., « Social Structure and Organizations », dans James G. March (dir.), *Handbook of Organizations*, Chicago (Ill.), Rand McNally, 1965.
- , *Constructing Social Theories*, New York (N. Y.), Harcourt, Brace & World, 1968.
- , *Information and Organizations*, Berkeley (Calif.), University of California Press, 1990.
- , « Monopolistic Competition as a Mechanism », dans Peter Hedtröm et Richard Swedberg (dir.), *Social Mechanisms : An Analytical Approach to Social Theory*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.

BIBLIOGRAPHIE

- SUBRAHMANYAM, Sanjay, «One for the Money, Two for the Show», *L'Homme*, 187-188, 2008, p. 93-104.
- SUCHAROV, Mira, «Security Ethics and the Modern Military : The Case of the Israel Defense Forces», *Armed Forces & Society*, 31 (2), 2005, p. 169-199.
- SUCHER, Sandra J., *Teaching the Moral Leader : A Literature-Based Leadership Course*, New York (N. Y.), Routledge, 2007.
- , *Action Planning : An LCA Perspective*, Harvard Business School Module Note 605-079, Boston (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2011.
- et HSIEH Nien-hê, *A Framework for Ethical Reasoning*, Harvard Business School Background Note 610050, Boston (Mass.), President and Fellows of Harvard College, 2011.
- TAUSSIG, Michael, *Walter Benjamin's Grave*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2006.
- , *What Color Is the Sacred ?*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2009.
- THOMPSON, Wayne C. et PELTIER, Marc D., «The Education of Military Officers in the Federal Republic of Germany», *Armed Forces & Society*, 16 (4), 1990, p. 587-606.
- Timeline* (page Chronologie), site Web consacré à la mémoire institutionnelle de la Business School de Harvard : http://institutionalmemory.hbs.edu/timeline/1943/navy_supply_corps_midshipmenofficers_school_launched.html (accès le 11-01-2014)
- TREES, Andrew, *Academy X*, New York (N. Y.), Bloomsbury, 2006.
- TRICE, Harrison M. et BEYER, Janice M., *The Cultures of Work Organizations*, Englewoods Cliffs (N. J.), Prentice Hall, 1993.
- TUCHMAN, Gaye, *Wannabe U : Inside the Corporate University*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2009.
- University of Pennsylvania, «Report of the Educational Survey, the First Year», 1955.
- VAISEY, Stephen, «Structure, Culture, and Community : The Search for Belonging in 50 Urban Communes», *American Sociological Review*, 72 (6), 2007, p. 851-873.
- , «Motivation and Justification : A Dual-Process Model of Culture in Action», *American Journal of Sociology*, 114 (6), 2009, p. 1675-1715.
- VALLAS, Steven Peter, «Workers, Firms, and the Dominant Ideology : Hegemony and Consciousness in the Monopoly Core», *Sociological Quarterly*, 32, 1991, p. 61-83.
- , *Work : A Critic*, Cambridge, Polity Press, 2012.
- VAN GENNEP, Arnold, *Les Rites de passage*, Paris, É. Nourry, 1909, rééd. Paris, Picard, 1992.

BIBLIOGRAPHIE

- VAN MAANEN, John, «Observations on the Making of Policemen», *Human Organization*, 32 (4), 1973, p. 407-418.
- , «Golden Passports : Managerial Socialization and Graduate Education», *Review of Higher Education*, 6 (4), 1983, p. 435-455.
- , *Tales of the Field : On Writing Ethnography*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1988.
- , «Displacing Disney : Some Notes on the Flow of Culture», *Qualitative Sociology*, 15 (1), 1992, p. 5-36.
- et KOLB, Deborah, «The Professional Apprentice : Observations on Fieldwork Roles in Two Organizational Settings», dans S. B. Bacharach et S. M. Mitchell, *Research in the Sociology of Organizations*, Greenwich (Conn.), JAI Press, 1985.
- et KUNDA, Gideon, «Real Feelings : Emotional Expression and Organizational Culture», dans Barry M. Staw et Larry L. Cummings (dir.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 11, Greenwich (Conn.), JAI Press, 1989.
- et PENTLAND, Brian T., «Cops and Auditors», dans Sim B. Sitkin et Robert J Bies (dir.), *The Legalistic Organization*, Beverly Hills (Calif.), Sage, 1994.
- et SCHEIN, Edgar H., «Toward a Theory of Organizational Socialization», dans Barry M. Staw et Larry L. Cummings (dir.), *Research in Organizational Behavior*, vol. 1, Greenwich (Conn.), JAI Press, 1979.
- VAUGHAN, Diane, «Autonomy, Interdependence, and Social Control : NASA and the Space Shuttle Challenger», *Administrative Science Quarterly*, 35 (2), 1990, p. 225-257.
- , *The Challenger Launch Decision : Risky Technology, Culture, and Deviance at NASA*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 1996.
- , «The Dark Side of Organizations : Mistake, Misconduct, and Disaster», *Annual Review of Sociology*, 25, 1999, p. 271-305.
- VAUGHAN, Diane, «Theorizing Disaster : Analogy, Historical Ethnography, and the Challenger Accident», *Ethnography*, 5, 2004, p. 313-345.
- VEBLEN, Thorstein, *The Higher Learning in America : A Memorandum on the Conduct of Universities by Businessmen*, New York (N. Y.), B. W. Huebsch, 1918.
- VISWESWARAN, Kamala, *Fictions of Feminist Ethnography*, Minneapolis (Minn.), University of Minnesota Press, 1994.
- WACQUANT, Loïc, *Corps et âme : carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur*, Marseille, Agone, 2000.
- WADEMAN, Daisy, *Remember Who You Are : Life Stories That Inspire the Heart and Mind*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 2004.

BIBLIOGRAPHIE

- WALSH, James P., « Embracing the Sacred in Our Secular Scholarly World », *Academy of Management Journal*, 36 (2), 2011, p. 215-234.
- WEBER, Florence, *Manuel de l'ethnologue*, Paris, Puf, 2008.
- WEBER, Max, *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904-1905), trad. fr. Paris, Flammarion, (1964) 2000.
- , *Économie et Société : les catégories de la sociologie* (posth., 1921), t. 1, trad. fr. Paris, Pocket, (1971) 1995.
- WEEKS, John, *Unpopular Culture : The Ritual of Complaint in a British Bank*, Chicago (Ill.), University of Chicago Press, 2004.
- WESTWOOD, Sallie, *All Day, Every Day : Factory and Family in the Making of Women's Lives*, Urbana (Ill.), University of Illinois Press, 1984.
- WHITE, Harrison C., « Agency as Control », dans John W. Pratt et Richard J. Zeckhauser (dir.), *Principals and Agents : The Structure of Business*, Boston (Mass.), Harvard Business School Press, 1985.
- , « Innovation in Style », communication présentée à l'Instituting and Institutions Conference, University of California, Santa Barbara, 7 mars 2003.
- WHYTE, William F., *Street Corner Society : la structure sociale d'un quartier italo-américain* (1943), trad. fr. Paris, La Découverte, 2002.
- WICKERSHAM, Joan, « What Gets Built at Harvard, What Doesn't, and Why ? », *Harvard Magazine*, 110 (1), 2007, p. 50-58.
- WILLIAMS, Melvin D., *The Ethnography of an Anthropology Department (1959-1979) : An Academic Village*, Lewiston (N. Y.), Edwin Mellen Press, 2002.
- WILLIS, Paul, *L'École des ouvriers : comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers* (1977), trad. fr. Marseille, Agone, 2011.
- WRZESNIEWSKI, Amy, « Finding Positive Meaning in Work », dans Kim S. Cameron, Jane E. Dutton et Robert E. Quinn (dir.), *Positive Organizational Scholarship : Foundations of a New Discipline*, San Francisco (Calif.), Berrett-Koehler, 2003.
- YOUNG, Michael F. D. (dir.), *Knowledge and Control : New Directions for the Sociology of Education*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.
- ZELIZER, Viviana A., *Morals and Markets : The Development of Life Insurance in the United States*, New York (N. Y.), Columbia University Press, 1979.
- , *Economic Lives : How Culture Shapes the Economy*, Princeton (N. J.), Princeton University Press, 2010.

Remerciements

Je suis redevable à tous ceux dont le soutien, direct ou indirect, a permis que ce livre voie le jour. Tout d'abord, je tiens à remercier les étudiants de mes classes de MBA à la Business School de Harvard avec qui j'ai expérimenté en direct ce que l'École pouvait incarner (même si souvent je n'en ai perçu toutes les facettes que beaucoup plus tard). Les élèves m'ont appris davantage qu'ils ne l'ont sans doute imaginé. Je leur suis reconnaissant de leur patience et de leur intelligence collective.

Je tiens également à remercier les doyens qui ont supervisé l'École pendant la rédaction de cette étude et qui ont supporté mon obstination à la conduire à son terme. Rares sont les institutions disposées à voir leurs mécanismes internes analysés au vu de tous, et l'École ne fait pas exception. Néanmoins, les doyens Jay Light et Nitin Nohria ont respecté ma décision d'entreprendre ce projet. Sans l'avaliser officiellement, ils ont veillé à ce que je puisse le mener à bien, sous réserve de ne pas utiliser de données protégées appartenant à l'École et de respecter la vie privée des autres professeurs.

Mon immense gratitude va aussi à de nombreux collègues qui m'ont consacré avec générosité leur temps et leurs réflexions. Au départ, ce livre est le fruit de conversations avec Amy Wrzesniewski et Harrison White. La première a compris – mieux que moi peut-être – ce qui était en train de germer et m'a offert, à mon arrivée à l'École, un livre intitulé *Harvard Works Because We Do* (littéralement, « Harvard fonctionne grâce à notre travail »); son auteur, Greg Halpern, y a réuni une série de portraits et de textes brefs rédigés par des membres du personnel de l'université de Harvard (agents d'entretien et de sécurité, par exemple), à l'exclusion du corps professoral. D'une certaine façon, son ouvrage est un complément indispensable à celui que vous venez de lire. Je ne remercierai jamais assez Amy d'avoir cru en ce projet. Quant à Harrison, sa réaction enthousiaste à mon hypothèse de travail, alors que moi-même je doutais sérieusement qu'elle puisse se concrétiser dans une étude, s'est révélée cruciale. Depuis que j'ai assisté à son séminaire de troisième cycle au début des années 2000, sa capacité à s'émerveiller en permanence du comportement humain m'a fortement inspiré. Ce livre est, à retardement, un témoignage de ma reconnaissance. Plus récemment, les éclairages de Jack Gabarro sur les versions préliminaires des chapitres m'ont permis d'affiner le périmètre et le contenu du projet. Rares étaient ceux qui, à ce moment-là, saisissaient mieux que Jack mon profond désir de comprendre les rouages de

REMERCIEMENTS

l'École, et son ouverture d'esprit à l'égard d'une exploration de ce type a été particulièrement libératrice. Pendant la phase d'écriture plus intensive, John Van Maanen s'est affirmé, par-dessus tout, comme un lecteur et un confident vigilant. Son soutien inébranlable et son œil incisif, en particulier lorsque ma progression se révéla périlleuse, ont été d'une qualité dont rêveraient tous les auteurs. Ses commentaires précis, parfois livrés à la table d'une cafétéria non loin de l'aéroport de Boston, ont affûté considérablement mon raisonnement.

Au fil du projet, beaucoup d'autres collègues et personnes ont apporté leur contribution. Je remercie en particulier Julie Battilana, Robin Ely, Herminia Ibarra, Kate Kellogg, Jay Lorsch, Joshua Margolis, Pierre-Emmanuel Moog, Leslie Perlow et Mike Tushman de leurs observations détaillées sur tout ou partie du manuscrit. Mes remerciements vont aussi à Joe Badaracco, Mike Beer, Paul Carlile, Jane Dutton, Martha Feldman, Victoria Johnson, Lynn Paine, Siobhán O'Mahony, Lakshmi Ramarajan, Mitchell Stevens, Sandra Sucher, Catherine Turco et Tieying Yu pour leurs questions et leurs réactions à la lecture de mes premières formulations, ainsi qu'à Catherine Paradeise et Christine Musselin qui m'ont rappelé les dynamiques internationales de l'enseignement supérieur, sans oublier Paul Healy qui a vérifié que je n'avais ni utilisé de données protégées appartenant à l'École, ni transgressé les limites de la vie privée des autres professeurs.

Chez mon éditeur américain, University of Chicago Press, Doug Mitchell a veillé sur le manuscrit à toutes les étapes jusqu'à l'impression, tout en en proposant de judicieuses améliorations. L'initiative dont a fait preuve Tim McGovern a permis d'éliminer tous les heurts (ou presque) du périple éditorial. Quant à Joel Score, il a fait des merveilles avec ses corrections. Enfin, les relecteurs du manuscrit, Robert Jackall et Gaye Tuchman, m'ont apporté des commentaires essentiels ; je leur en suis extrêmement reconnaissant. Ils ont su voir ce que je ne percevais parfois qu'à demi et m'ont suggéré des nombreuses pistes pour approfondir cette étude.

Pour ce qui est de cette édition française, je suis redevable à Isabelle Mennesson de sa traduction. Dès notre première rencontre, elle a su comprendre l'importance qu'avait ce projet pour moi. Par la suite, ses demandes de clarifications sur le texte ont toujours sonné juste. Travailler avec Isabelle fut un réel plaisir. Par ailleurs, je suis très reconnaissant à Lucie Marignac et à Florence Weber d'avoir accepté de publier ce livre aux éditions Rue d'Ulm et de m'avoir guidé dans sa production. Les commentaires de ces deux lectrices attentives m'ont énormément aidé. Je les remercie du fond du cœur.

Même les livres signés d'un seul auteur sont très souvent le fruit d'un effort collectif. Au fil des années, Kelly Baker, Barbara Cleary, Sarah Johnson et Erin

REMERCIEMENTS

McFee ont assuré leur indispensable mission d'assistantes de recherche. Steven Shafer et Ann Goodsell ont soumis des suggestions extrêmement constructives sur l'ensemble du manuscrit. Ayn Cavicchi m'a apporté ses compétences pour coder et analyser les notes pédagogiques étudiées au chapitre 4. Je dois aux regards artistiques de Catherine Hammond et de Han Lei les illustrations qui éclairent le texte de ce livre. Par ailleurs, grâce à l'expertise de Lisa Riva, j'ai pu concilier ce projet avec de nombreuses autres obligations. Je suis également redevable à la Division of Research and Faculty Development de HBS qui a financé la totalité de ces efforts. En outre, je remercie le sympathique personnel du *Diesel Café* de Somerville (Massachusetts) où les premiers canevas de plusieurs chapitres ont vu le jour.

Pour finir, je veux exprimer toute ma gratitude à ma famille qui m'a épaulé dans mon travail. Les demandes discrètes de mes parents et de ma sœur sur l'avancement du projet manifestaient non seulement leur préoccupation à l'égard de sa progression, mais aussi leur confiance en ma capacité de le terminer. Ma tante et mon oncle m'ont sollicité régulièrement pour lire le livre alors qu'il n'était pas même écrit, me rappelant que je devais aller de l'avant pour ne pas décevoir les lecteurs impatientes. Mais plus que tout autre, mon conjoint, Patrick, a été mon plus fervent supporter. Le jour où un collègue expérimenté m'a dit que tenter de réaliser cette étude équivalait à marcher sur un fil tendu entre deux gratte-ciel avec un bâton de dynamite dans chaque main, j'ai raconté cette conversation à Patrick ; le lendemain matin, une carte postale m'attendait au petit-déjeuner : elle figurait un homme avançant sur une corde raide, comme par magie, entre un toit et la lune. Bien que je n'aie jamais atteint la lune, je suis profondément reconnaissant à Patrick de m'accompagner dans des voyages de cette nature.

Table des matières

Préface à l'édition française	5
Préambule	11
INTRODUCTION – La routinisation des morales.	15
<i>Problématique de la routinisation des morales (18) • Approche méthodologique : le corps professoral vu d'en bas (20) • Argument de fond : le « silence parlant » (22) • Cadre de l'étude : la Business School de Harvard (25) • Articulation de ce livre (28)</i>	
CHAPITRE 1 – D'un monde à l'autre	33
<i>Une petite ville tranquille (35) • Une nature modelée et maîtrisée (41) • Un intérieur soigné (43) • Des flux humains à décrypter (46)</i>	
CHAPITRE 2 – Une refonte de la pureté académique	53
<i>L'évaluation de la pertinence (55) • La démonstration de la pertinence (58) • Chercheurs et vulgarisateurs (61) • La double affiliation entre caste et sous-caste (63)</i>	
CHAPITRE 3 – Prêcher en silence	71
<i>Les coulisses communes (72) • Les loges individuelles (76) • Descendre dans la fosse (81) • La post-production (87)</i>	
CHAPITRE 4 – Un scénario écrit entre les lignes.	93
<i>Le script des étapes pédagogiques (96) • Les enjeux décisifs d'une conquête qui ne dit pas son nom (100) • Le sens d'une « vie réussie » (106)</i>	

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE 5 – À chacun ses attributions.	113
<i>Définir par élimination le rôle des enseignants (115) • Sécuriser le périmètre de la communauté (121) • Servir l'école (126) • Prétendre à des honoraires appropriés (129)</i>	
CHAPITRE 6 – Recruter un état d'esprit	135
<i>La composition du corps professoral : un dosage délicat (137) • De nouveaux canaux de recrutement (141) • Une nouvelle génération (143) • La roulette russe (145)</i>	
CONCLUSION – Le silence parlant.	151
<i>La routinisation des morales par le silence parlant (153) • Les attributs du modèle du silence parlant (162) • Les implications de l'étude (170)</i>	
POSTFACE	175
ANNEXE – Données et méthodes	177
<i>Notes de terrain (178) • Sources des données issues de l'expérience (181) • Positionnement dans l'enquête (184) • Relations avec les autres membres de l'école (187) • Pourquoi cette étude (189) • Publications d'initiés (190)</i>	
NOTES	193
BIBLIOGRAPHIE.	231
REMERCIEMENTS.	255

La collection « Sciences sociales », dirigée par Florence Weber, explore les liens entre la sociologie, l'anthropologie, l'histoire à travers des ouvrages pionniers en termes de méthode ou d'objets. Elle privilégie les travaux qui mettent en œuvre une démarche réflexive pour répondre à la difficulté propre des sciences de l'homme. Sans rien lâcher de l'esprit scientifique – cohérence du raisonnement, construction de faits empiriques, production cumulative de connaissances soumises à la critique des pairs –, celles-ci doivent sans cesse réaffirmer la *commune humanité* entre les savants et leurs objets, des hommes qui vivent en société, dotés de la même réflexivité individuelle et collective que ceux qui les observent. Elles ont développé des compétences propres pour tenir compte de la double appartenance des savants au monde social et à la communauté scientifique. Ce sont ces compétences que la collection veut mettre en pleine lumière. Elle publie des monographies, des ouvrages de synthèse et des ouvrages collectifs, y compris en traduction, qui permettent de comprendre les transformations des sociétés, au-delà des partages traditionnels entre périodes historiques et aires culturelles.

Dans la même collection :

Emily Martin, *Voyage en terres bipolaires. Manie et dépression dans la culture américaine*, préface d'Anne M. Lovell, 2013, 416 p.

Florence Weber, *Penser la parenté aujourd'hui. La force du quotidien*, 2013, 264 p.

Florence Weber, Loïc Trabut et Solène Billaud (dir.), *Le Salaire de la confiance. L'aide à domicile aujourd'hui*, photographies de Jean-Robert Dantou, 2014, 368 p.

Julien Clément, *Cultures physiques. Le rugby de Samoa*, préface d'Alain Berthoz, 2014, 248 p.

Jean-Claude Chamboredon, *Jeunesse et classes sociales*, édition de Paul Pasquali, préface de Florence Weber, 2015, 264 p.

Solène Billaud, Sibylle Gollac, Alexandra Oeser et Julie Pagis (dir.), *Histoires de famille. Les récits du passé dans la parenté contemporaine*, 2015, 208 p.

Ce livre a été édité par Lucie Marnac.

Imprimerie France Quercy
N° d'impression :
Dépôt légal : septembre 2015