

L'EUROPE DES MASTERS EN FORMATION: LE PROCESSUS DE BOLOGNE AU TRAVERS DES CAS ALLEMAND, ANGLAIS ET FRANÇAIS

L'ÉPREUVE DES FAITS

Le management des institutions européennes d'enseignement supérieur connaît une véritable révolution: harmonisation des diplômes, accréditations internationales, classements au niveau mondial, internationalisation des corps enseignant et étudiant, baisse des financements publics, etc. Malgré des modalités d'application et des traditions très différentes selon les pays, ce processus d'harmonisation est en cours. Le cas du diplôme de « Master », souvent appelé MBA, représente la pierre angulaire de ces évolutions. Cet article se propose de décrire ce qui se passe en Allemagne, en Grande-Bretagne et en France, en particulier au sein de leurs « institutions d'élite », en mettant celles-ci en perspective par rapport à la référence commune qu'est le modèle « typique » américain. De nombreuses institutions européennes se trouvent donc, aujourd'hui, confrontées à de véritables dilemmes stratégiques pour reconcevoir leur programme d'enseignement. Mais est-il bien raisonnable de vouloir copier des modèles de MBA déjà dépassés? Nous serions bien inspirés d'y regarder à deux fois: la volonté d'alignement sur des normes qui n'en sont pas serait très dommageable, à terme, pour l'enseignement supérieur européen.

par le Professeur **Nicolas MOTTIS**, ESSEC, France

La volonté d'harmoniser les diplômes a été un des moteurs des réformes universitaires réalisées en Europe au cours de la dernière décennie. À cette fin, les gouvernements ont lancé un processus ambitieux, rythmé tous les deux ans depuis 1998 par une succession de sommets ministériels et de déclarations

formelles (Paris, Bologne, Prague, Berlin, Bergen, Londres). Connue sous le nom de processus de Bologne, cette démarche a provoqué de nombreux changements dans la plupart des pays de l'Union. Il est frappant d'observer la montée en puissance, sur la même période, d'autres mécanismes de régulation sec-

torielle, comme les accréditations internationales (HEDMO, 2004) et les classements (WEDLIN, 2004). Ces mécanismes existaient depuis longtemps au niveau national dans de nombreux pays. Leur capacité à traverser les frontières et à prendre en compte des contextes institutionnels et des trajectoires historiques d'une grande diversité est, en revanche, nouvelle. Les acteurs leaders de l'accréditation – l'AACSB (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) et l'EFMD (*European Foundation for Management Development*) – promeuvent activement des approches et des labels qui finissent par influencer significativement les décisions prises par les institutions concernées tant en termes de recrutement de professeurs et d'étudiants qu'en termes de conception de programmes ou encore de gouvernance. Le même phénomène peut être observé en ce qui concerne les classements dans les media, certains prétendant pouvoir classer des programmes d'une incroyable hétérogénéité...

Il est cependant évident que ces trois phénomènes – processus de Bologne, accréditations, classements – laissent aux institutions concernées de grandes marges de liberté. D'autres facteurs, comme l'internationalisation des corps enseignants et étudiants ou les contraintes pesant sur les financements publics jouent également un rôle important dans l'évolution des institutions académiques européennes. Ainsi, quand bien même les trois phénomènes cités contribueraient effectivement à une évolution profonde du management des institutions européennes d'enseignement supérieur, l'harmonisation du paysage européen ne serait probablement pas pour demain, en raison des modalités d'application des textes (et des traditions) très différentes entre les divers pays qui le composent (voir BRADSHAW, 2006). C'est ce processus d'harmonisation, toujours en cours, que cet article se propose de décrire, en prenant l'exemple des cas allemand, anglais et français.

Les sources utilisées pour la rédaction de cet article sont de plusieurs types : une revue de littérature, l'expérience de l'auteur (en tant que professeur, puis directeur d'une des principales business schools européennes) et, enfin, son implication directe au sein de l'*European Foundation for Management Development* (EFMD) et de l'*Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AACSB) (en tant qu'auditeur, responsable d'équipe d'audit ou membre de l'organisme central), qui l'a conduit à traiter, sur plusieurs années, des dizaines de dossiers, provenant du monde entier.

Dans ce paysage européen, le cas du diplôme de «Master» (correspondant au «M» du cursus LMD : Licence – Master – Doctorat) en management – souvent appelé MBA : Master in Business Administration – représente la pierre angulaire de ces évolutions. Ce segment connaît actuellement une transformation profonde, et il se trouve particulièrement exposé aux questions d'internationalisation, du fait, par exemple, du rôle joué par les employeurs multinationaux, qui y

recherchent leurs hauts potentiels, ou encore du fait de la mobilité croissante des étudiants de niveau «bachelor» (correspondant au «L» du cursus LMD), qui représentent de nouvelles opportunités de recrutement tant pour les grandes écoles que pour les universités.

Cet article sera donc centré sur le segment des Masters. Il comprendra deux grandes parties. La première décrira les contextes initiaux des réformes engagées dans trois pays européens clés (la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France), en les mettant en perspective par rapport à une référence commune souvent utilisée, le modèle américain «typique». Cette notion de modèle «typique» américain est elle-même discutable (KIPPING, 2004, MAZZA, 2005), mais elle demeure une référence mentale pour la plupart des acteurs du domaine, qui, sans nécessairement connaître ce qui se passe chez leurs voisins européens, se font souvent – paradoxalement – une idée à-peu-près claire de ce qui se passe aux États-Unis. Cette première partie intégrera, *in fine*, une brève description du processus de Bologne. La deuxième partie portera, quant à elle, sur les évolutions actuellement observables dans ces trois pays, ainsi que sur les dilemmes stratégiques auxquels sont actuellement confrontées de nombreuses institutions européennes.

L'HARMONISATION EST NÉCESSAIRE... MAIS LES POINTS DE DÉPART SONT TRÈS ÉLOIGNÉS LES UNS DES AUTRES

Les traditions académiques varient considérablement d'un pays européen à l'autre. Par exemple, le mode de sélection des étudiants dans une Grande École française a peu de choses à voir avec celui d'une université allemande du meilleur niveau : dans le premier cas, des examens nationaux structurent un processus compétitif à l'entrée des écoles et s'appuient sur une hiérarchie marquée par un grand conservatisme, l'obtention du diplôme, quelques années plus tard, étant quasiment garantie (même si s'est fait jour, récemment, une tendance à durcir considérablement cette validation) ; dans le deuxième cas, bien que les universités aient (jusqu'à présent) exercé un contrôle limité sur leur processus d'admission, le système repose sur des évaluations continues, exigeantes, qui génèrent *de facto* une sélection et un classement parmi les meilleurs. Ainsi, tout professeur français ayant eu des étudiants allemands à ses cours est surpris par l'importance que ceux-ci accordent à leurs notes. Dans un environnement où, jusqu'à présent, l'égalitarisme entre les universités dominait, ces notes constituent des vecteurs forts de signalisation de la qualité individuelle vis-à-vis des employeurs, cette qualité étant davantage signalée par l'institution d'accueil, dans le cas français.

Les écarts sont importants, également, en matière d'expérience professionnelle, d'échanges internationaux, de

spécialisation académique et de recherche d'emploi, notamment. Au niveau mondial, les choses sont plus simples: le modèle mental dominant, en matière de formation au management, est structuré en trois niveaux: le Bachelor's degree (niveau licence), le MBA (niveau Master) et le PhD (doctorat). La définition précise de chacune de ces «briques» est délicate, mais il y a une relative unanimité sur le fait qu'elles existent... Alors que les frontières entre pays s'estompent, la question – sensible – posée à chacun des systèmes universitaires nationaux est, dès lors, celle-ci: «Comment allons-nous nous positionner, par rapport à cette grille internationale BA/MBA/PhD?»

Avant de traiter cette question, dans notre deuxième partie, il n'est pas inutile d'analyser les points de départ de trois grands pays européens: la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France. Ce qui est perçu en Europe comme étant le «modèle américain», influençant considérablement les changements intervenus depuis la Seconde Guerre mondiale (ÜSDIKEN, 2004), sera pris comme point de comparaison, pour ces trois cas. En particulier, le concept de MBA, apparu aux États-Unis au début du XX^e siècle et promu ensuite dans le reste du monde à partir des années 50 (notamment grâce au succès des multinationales américaines) structure toujours la vision des responsables académiques désireux de réformer leurs programmes ou celle des étudiants souhaitant devenir de futurs managers. Une difficulté supplémentaire serait soulevée, si nous voulions couvrir l'ensemble des programmes Master de ces pays. Afin de l'éviter et de rendre les comparaisons pertinentes, l'analyse ne portera ici que sur les «institutions d'élite» de chacun de ces pays, c'est-à-dire celles qui, en général, constituent des références pour l'ensemble de leur système académique national.

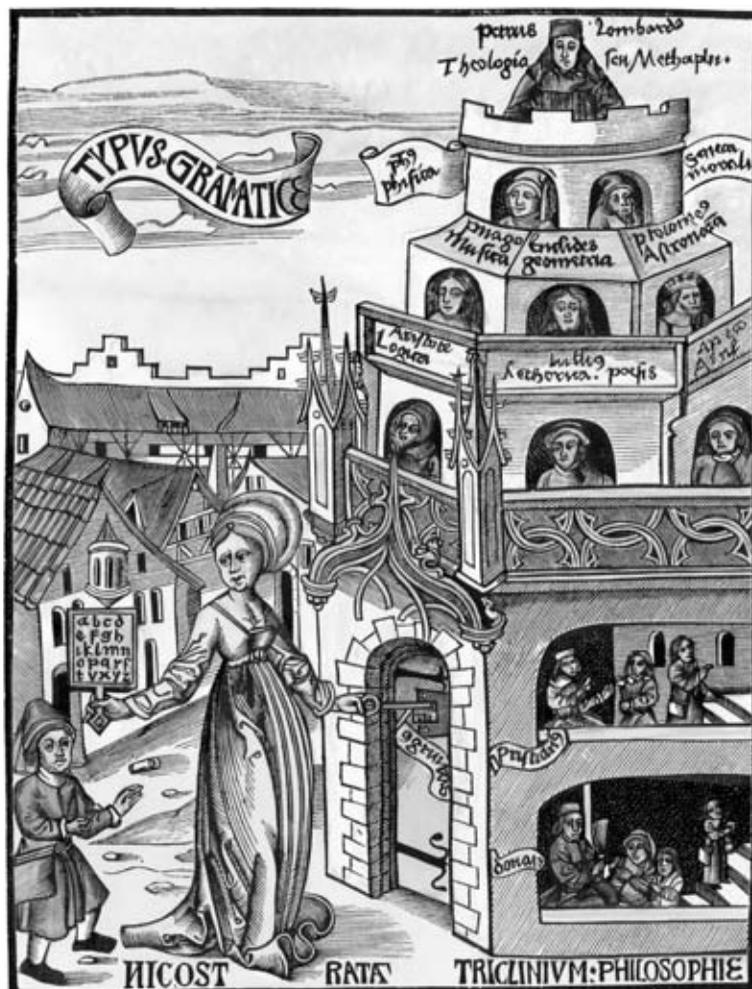
La référence américaine, en matière de formation de niveau Master en management, reste le MBA. Il s'agit généralement d'un programme à plein-temps, sur deux ans. En dépit d'évolutions récentes, avec notamment l'explosion des MBAs *Part-time* et *Executive* (ces derniers étant également *part-time*, mais s'adressant généralement à des étudiants plus âgés, typiquement dans la

tranche d'âge des 35 à 45 ans), les programmes d'élite restent ces MBAs *Full-time* de deux ans. Ils ont une longue histoire et ils représentent toujours aujourd'hui une étape clé sur la voie royale suivie par les forts potentiels en management: plus de la moitié des grands dirigeants américains actuels, diplômés d'un MBA, sont sortis uniquement de la dizaine d'écoles classées en tête de palmarès (LAVELLE, 2006).

Dans ce contexte, les «Bachelors» suivent, en général, des programmes de quatre années, intensives, centrées sur l'acquisition des fondamentaux académiques (que les étudiants américains ne maîtrisent pas toujours au

moment où ils quittent le lycée). Les programmes Bachelor et MBA sont, dans la pratique, largement déconnectés entre eux, ce qui traduit le caractère séquentiel de l'enseignement américain. L'expérience professionnelle ne fait pas partie du cursus; elle est acquise avant et après le MBA, et non pas pendant (comme c'est le cas en France, par exemple, au travers de stages). Les MBAs recrutent des *bachelors* ayant divers profils (gestion, sciences, droit, humanités, etc.), dont ils reprennent la formation en management à zéro.

Le système britannique, également séquentiel et utilisant les mêmes termes, est toutefois assez différent du système américain. Le *bachelor* n'y dure en général que trois ans. Le MBA y est apparu bien après les États-



«Le modèle mental dominant en matière de formation au management est structuré en trois niveaux». Les degrés de l'enseignement universitaire (gravure sur bois, 1508).

Unis: les premières « *business-schools* », comme la London Business-School ou la Manchester Business-School, furent créées dans les années 60 (TIRATSOO, 2004), en dehors des institutions traditionnelles de formation des élites économiques. Ces institutions d'élite comprennent un petit groupe de « *colleges* » (Oxford, Cambridge...) formant pour l'essentiel leurs étudiants aux humanités ou aux disciplines scientifiques et laissant aux entreprises le soin de les former aux techniques de gestion, au cours des premières années d'une carrière débutant en général à un âge assez jeune (21-22 ans). Depuis la fin des années 70, la formation au management est devenue une véritable industrie, au Royaume-Uni, avec plus de 150 programmes MBA, et une association (l'Association of MBAs (AMBA), créée en 1968, qui défend activement leurs intérêts). Ces programmes recrutent massivement à l'étranger: en 2002,

logues américains: 5-7 ans, contre 3-4 ans (ARMSTRONG, 2005). Cette caractéristique constitue une des raisons pour lesquelles le *lobbying* des acteurs anglais (AMBA, *Financial Times*, *The Economist*) met tellement l'accent sur la longueur de l'expérience professionnelle *ex-ante* comme critère d'appréciation des MBAs: cela renforce la capacité supposée du *lobbying* anglais à attirer des profils « seniors » censés venir enrichir les échanges entre les participants de cette formation.

En Allemagne, jusqu'à très récemment, le concept de MBA ne faisait, tout simplement, pas partie du paysage. Il y est encore souvent vu comme une formation appliquée très américaine, assez éloignée de la rigueur théorique des universités germaniques traditionnelles. Le diplôme de niveau Master en Allemagne couvre un cursus intégré – débouchant sur le *Diplom Kaufman* –



© Stuart Franklin/MAGNUM PHOTOS

« Depuis la fin des années 70, la formation au management est devenue une véritable industrie, au Royaume-Uni » (*Université d'Oxford, Grande-Bretagne*).

près des trois-quarts des MBA *Full-time* venaient de l'étranger (*Business-schools Advisory Group*, 2002), ce phénomène faisant du MBA un des principaux produits d'exportation britanniques. Avec une moyenne d'âge de 30 ans (contre 28) (HOUDAYER, SHENTON, 2005), les étudiants MBA sont, en moyenne, plus âgés qu'aux États-Unis. La plupart des étudiants britanniques terminant leur *bachelor* assez tôt et commençant leur MBA assez tard, ils ont *de facto* une expérience professionnelle bien plus longue que celle de leurs homo-

durant de 8 à 12 semestres après le lycée. Ce programme repose sur des enseignements classiques, purement théoriques au cours des premières années, ce qui renvoie à la tradition des universités de recherche germaniques, fondée sur les principes de Humboldt (ERICHSEN, 2002, KIESER, 2004). Il n'y a pas de possibilités de sortie intermédiaire après trois ou quatre ans: l'étudiant doit aller jusqu'au bout des obligations du *Diplom*, s'il veut obtenir son premier parchemin. Dans ce système traditionnel, de nom-

breux étudiants travaillent, en parallèle, en entreprise et cela leur permet de développer une vraie maturité, personnelle et professionnelle. Cela les amène souvent à prendre bien plus que les cinq années standards pour terminer leurs études. Signalons, notamment par rapport au cas français, que cette expérience professionnelle n'est absolument pas gérée par l'université; en effet, l'étudiant ne bénéficie pas d'un tutorat professionnalisant.

La situation française est intermédiaire. L'enseignement supérieur y est dual, avec, d'un côté, les universités publiques et, de l'autre, des grandes écoles. Celles-ci dominent le paysage de la formation des managers. Les MBAs existent depuis longtemps, au sein des écoles et des universités, mais dans la quasi-totalité des cas, leur réputation est loin derrière celle du diplôme-phare, à savoir un diplôme d'une grande école. Le diplôme

ral des services « carrières » étoffés et un portefeuille d'accords internationaux permettant d'offrir aux étudiants de nombreuses opportunités d'échange ou de double diplôme.

Ainsi, le modèle français est, à la fois, parallèle et intégré: l'expérience professionnelle fait partie intégrante du cursus et c'est l'école qui pilote ses interactions avec les autres dimensions académiques. On retrouve, comme en Allemagne, le principe de cursus universitaires longs (au minimum cinq ans, pour l'obtention d'un Master, avec une base de connaissances large, mais sans possibilité de sortir avant le terme des études avec un diplôme intermédiaire, dans le cas des grandes écoles).

Même si la dimension « expérience professionnelle avant le MBA » est contestée en tant que critère de sélection et de qualité des étudiants (DREHER & RYAN, 2004), elle n'en continue pas moins de structurer de

| | France | Allemagne | Royaume Uni | États-Unis |
|---|---|--|--|--|
| Diplôme intermédiaire | Non | Non | Bachelor's degree (3 ans) | Bachelor's degree (4 ans) |
| Type de diplôme de niveau Master | Grande École | Diplom Kaufmann/Kauffrau | MBA | MBA |
| Structure du cursus | Classes préparatoires (2 ou 3 ans) + Grande École (4 ans) | Cursus intégré (5 à 6 ans) organisé en semestres | Programme d'un an (après le Bachelor's) | Programme de 2 ans (après le Bachelor's) |
| Âge moyen à l'obtention du diplôme | 24-25 ans | 24-25 ans | > 30 ans | 27-28 ans |
| Mode d'acquisition de l'expérience professionnelle | Parallèle et intégrée (pilotée par l'école) | Parallèle et indépendante (non gérée par l'université) | Séquentielle (réalisée avant d'entrer dans le programme) | Séquentielle (réalisée avant d'entrer dans le programme) |
| Expérience professionnelle à l'obtention du diplôme | 2 ans | 1 à 2 ans | 7 à 8 ans | 3 à 4 ans |
| Expérience internationale | Obligatoire (gérée par l'école) | Optionnelle (en partie gérée par l'université) | Optionnelle (très limitée, en pratique, car le programme ne dure qu'un an) | Optionnelle (limitée, en pratique, et gérée par l'école) |

Tableau 1 : Masters : les différents cursus universitaires en France, en Allemagne, en Grande-Bretagne et aux États-Unis

Master grande école valide à la fois des contenus théoriques, capitalisant sur les fondamentaux acquis en classe préparatoire, et pratiques, notamment en s'appuyant sur l'implication de nombreux professionnels occupant souvent des postes à haute responsabilité dans l'industrie et dans les services. L'expérience internationale et l'expérience professionnelle font partie des conditions d'obtention du diplôme, ce qui est d'une grande originalité sur la scène mondiale: ces expériences sont pilotées par l'école, qui développe en géné-

nombreux débats sur l'évolution des programmes et sur les réponses susceptibles d'être apportées aux besoins des recruteurs. En particulier, le paramètre « longueur » de l'expérience est assez pauvre, ce qui ne permet pas d'en évaluer la valeur pédagogique. Son mode d'acquisition et de capitalisation dans les enseignements est, en revanche, un critère certes plus difficile à mesurer, mais assurément plus pertinent.

Le nombre d'étudiants en MBA sans expérience augmente (GMAC, 2004, 2005), mais, au-delà des déclai-

rations (KNIGHT 2006), il existe une sorte de mistigri : les doyens des meilleures écoles reconnaissent ouvertement que recruter plus jeune serait une bonne idée et permettrait d'attirer de meilleurs potentiels, mais personne ne veut afficher des chiffres faisant état d'une expérience professionnelle moyenne *ex-ante* en baisse. Pourtant, tous admettent que (le coût d'opportunité de faire un MBA jeune étant significativement plus réduit que de le faire à 30 ans) revenir aux origines du MBA, avec des participants ayant juste une ou deux années d'expérience, permettrait d'améliorer la qualité du recrutement. Ce paramètre de l'âge a un impact important sur ce qui est en train de se passer, aujourd'hui, en Europe.

Le processus de Bologne

L'harmonisation de l'enseignement supérieur européen n'est pas chose facile, et il s'écoulera encore de nombreuses années avant que les objectifs politiques initiaux soient atteints (Commission Européenne, 2005, 2006, ENDERS 2002, MUSSELIN 2005). Bizarrement, Bologne est souvent évoqué comme un « accord » ou un « modèle », ce qui est assez trompeur, car une analyse détaillée des déclarations ayant accompagné ce processus ne permet pas d'identifier de modèle précis. Les institutions européennes conservent une grande marge de manœuvre au niveau national pour interpréter les « lignes directrices et principes » ayant émaillé les rencontres ministérielles destinées à fixer l'agenda, depuis 1998.

Dans les années 90, le constat politique initial insistait sur les barrières existant en Europe. Au même moment, certains éléments de convergence apparaissaient, néanmoins : pressions incitant au raccourcissement des études, adoption d'un système d'équivalences et de transferts des crédits académiques (ECTS – *European Credit Transfer System*) facilitant les échanges d'étudiants, autonomie croissante accordée aux universités...

Ces premières considérations firent l'objet d'une déclaration, à la Sorbonne, le 25 mai 1998, clôturant une réunion des ministres de l'Éducation de quatre pays (France, Allemagne, Italie, Royaume-Uni) et appelant à la création d'un espace ouvert d'enseignement supérieur européen (« *open European area for higher learning* »). Le grand saut eut lieu l'année suivante. Le périmètre du processus fut considérablement élargi et précisé par la Déclaration de Bologne du 19 juin 1999, engageant vingt-neuf pays. Cette déclaration précisait quel était l'objectif initial : créer un espace ouvert d'enseignement supérieur européen... à l'horizon 2010. Le processus de convergence s'appuierait sur différentes mesures opérationnelles, comme l'adoption d'une structure de diplômes lisibles et comparables entre eux,

basée sur deux cycles principaux « *undergraduate* » (durant au moins trois ans et renvoyant au fameux niveau L) et « *graduate* » (renvoyant au niveau M (1)). Le niveau L devait être en phase avec les besoins du marché du travail (employabilité des étudiants après ce premier cycle). Ces mesures comportaient la généralisation du système de transfert ECTS, davantage de coopération en matière de politique d'assurance qualité, d'évaluation et d'accréditation (développement de critères et de méthodologies comparables) et, enfin, la promotion de la dimension européenne dans les programmes.

Le sommet suivant, réuni à Prague en mai 2001, vit le cercle s'agrandir, à nouveau, avec trente-deux signataires, qui firent un état des lieux : certains progrès étaient déjà perceptibles, notamment la mise en œuvre de la structure LMD dans un nombre croissant de pays, le soutien unanime à la mobilité, la reconnaissance croisée des qualifications, l'attention accordée à l'employabilité des diplômés et la diffusion de programmes professionnalisants, aux niveaux L et M. Les principaux objectifs de la Déclaration de Bologne furent ainsi confirmés.

Au sommet de Berlin (en Septembre 2003), les trente-trois ministres signataires (soit un de plus), décidèrent d'accélérer le processus, au travers de l'adoption d'objectifs à court terme à atteindre, par chacun des pays, à l'horizon 2005 (Commission Européenne, 2006) : avoir démarré la mise en œuvre d'un système d'assurance qualité, avoir adopté une structure de diplômes à deux niveaux (« *2-cycle system* »), fournir gratuitement un « supplément au diplôme » (2) à chaque étudiant et ce, dans une langue « largement pratiquée ».

La rencontre suivante, à Bergen, en Norvège, en mai 2005, conserva la même ligne (Commission Européenne, 2006). Il en alla de même à Londres, en 2007. Ce processus implique dorénavant quarante-cinq pays et il en influence de nombreux autres, telle l'Australie, qui est un acteur majeur sur la scène universitaire internationale. Grâce à un marketing intense (DAVIS, 2006, SLATTERY, 2006), ce pays accueille, en effet, plus d'étudiants étrangers que la France, pourtant trois fois plus peuplée que lui...

Pour conclure sur ce point, il est frappant de constater les énormes progrès réalisés au cours de la décennie écoulée, dans certains domaines, comme la mobilité étudiante ou l'utilisation des ECTS. D'autres, en revanche, comme les systèmes d'assurance qualité ou la réforme des programmes, semblent peiner davantage. En particulier, pour ce qui est de la structure des programmes, plus le processus de Bologne avance, et plus il devient flou ! L'approche LMD fait aujourd'hui référence à une « structure à deux cycles », en laissant une grande liberté d'interprétation. Les « 3+2 » (L de 3 ans + M de 2 ans) ou « 3+1 » ou « 4+1 », etc., ne sont rien

(1) Auquel il convient d'ajouter le D de 'doctorat', pour former le sigle « LMD ».

(2) Document destiné à clarifier (notamment pour les employeurs) la nature du diplôme obtenu, sa spécialisation éventuelle, etc.

de plus que des interprétations locales (nationales) de ces principes de Bologne. On est encore loin d'un modèle unique et partagé par tous, dans ce domaine. Les évolutions observées dans les pays étudiés dans cet article illustrent cette diversité. Ils ont pour seul point commun le fait qu'aucun d'entre eux ne connaît actuellement une situation stabilisée ; ces quatre pays vivent tous des changements structurels majeurs.

DES CHANGEMENTS CONDITIONNÉS AVANT TOUT PAR LE CONTEXTE NATIONAL

Aux États-Unis, la formation en management en général, et les MBAs en particulier, ont fait l'objet de nombreux débats, ces dernières années. La tension entre la pertinence (par rapport à des enjeux opérationnels) et la rigueur académique des études («*relevance versus rigor*») s'y avère un point clé (PFEFFER & FONG 2002, FRIGA *et alii* 2003, BENNIS & O'TOOLE 2005, DEANGELO *et alii* 2005, *Academy of Management Journal* 2007, Mitchell 2007).

La dernière décennie a donc été agitée, pour le MBA traditionnel, qui a dû affronter la dure concurrence de programmes «*part-time*» prenant des formes très diverses : MBA Part-time s'adressant à des populations identiques (25-35 ans), mais avec des cours offerts les soirs et durant les week-ends, avec la possibilité d'étaler son cursus dans le temps ou *Executive MBAs*, pour des participants plus âgés (30-45 ans), avec des cours offerts, en plus des soirées et week-ends, lors de modules bloqués (généralement sur une semaine). Ces formats sont apparus dans toutes les grandes *business-schools*, à quelques exceptions près (Harvard par exemple). Ainsi, alors que le marché des «*full-time*» a atteint à la fois sa maturité et la saturation, celui des *part-time* est toujours «*en plein boom*» (BRADSHAW 2005, LAVELLE 2005).

Ce phénomène s'explique, en particulier, par la nécessité de recruter de vrais potentiels académiques, qui n'interrompraient plus leur carrière pendant deux ans (vers leurs 27-30 ans) pour faire un MBA. La gestion des carrières des cadres a évolué. Aujourd'hui, elle met *de facto* une pression beaucoup plus forte, dès les premières années : d'une certaine façon, un jeune considéré comme à haut potentiel à 27 ans a moins intérêt à faire un MBA. S'il a réellement besoin d'une formation en management, un *Executive MBA*, quelques années plus tard, lui permettra de l'acquérir, tout en conservant son poste et ce, en étant le plus souvent financé au moins partiellement par son entreprise. Les slogans d'Harvard – «*If you have the skills why wait?*» – ou de Stanford – «*We want people who come for a learning experience, not for a social experience*» – illustrent cette tendance : leur programme MBA traditionnel met l'accent davantage sur le potentiel académique que sur l'échange d'expériences acquises, ce qui traduit une

volonté de maintenir un haut niveau qualitatif de recrutement. L'émergence récente d'actions volontaristes de recrutement direct de *bachelors*, brillants mais sans expérience, pour le MBA en est un autre signe (BRADSHAW, 2007).

Un autre facteur explicatif est le coût d'opportunité extrêmement élevé (frais de scolarité, perte de revenu, coût de la vie, etc.) de la préparation d'un MBA classique à l'âge de 30 ans. Le risque est réel de ne recruter essentiellement que des participants qui «*peuvent se le permettre*», ceux-ci n'étant pas toujours bons sur le plan académique, ni de hauts potentiels... Ce risque est très présent dans beaucoup d'écoles, où la tentation est grande d'abaisser les standards de recrutement, afin de composer avec la pression économique subie. On voit ainsi apparaître des phénomènes de chantage, de la part des bons candidats : «*Je suis admis chez X, qui est à peu près de votre niveau et me fait un rabais de 50 % sur mes frais de scolarité ; et vous, que me proposez-vous ?*» Ce phénomène, très largement occulté par les dirigeants, touche aujourd'hui également des institutions très réputées, les plus riches développant de généreux programmes de bourses pour alléger, voire supprimer, la contrainte économique.

Plus grave, encore : de plus en plus d'entreprises se plaignent du mauvais «*rapport qualité/prix*» des MBAs, en comparaison de celui des *bachelors*. Ceux-ci obtiennent, dans bien des cas, des résultats académiques supérieurs à leurs collègues plus âgés (voir l'exemple de WHARTON, MILLER & SHACHTMAN 2002). De plus, leurs attentes, en termes de rémunération et d'emploi, sont moindres et les entreprises apprécient leur adaptabilité et la possibilité de les former à leurs propres méthodes, ce qui est plus difficile avec des profils expérimentés. Dit autrement : l'employabilité décroît, d'une certaine façon, avec l'âge, alors que le niveau des attentes augmente et que le coût explose. Enfin, des facteurs démographiques perturbent également la situation. Les programmes destinés à des participants de 28-35 ans sont, par construction, défavorables aux femmes, qui dans cette tranche d'âge doivent déjà cumuler vie professionnelle et arrivée éventuelle de leur premier enfant (ZUPAN 2005). La féminisation des flux d'entrée est ainsi aujourd'hui un véritable cauchemar, pour les responsables du recrutement de nombreux MBAs. Une façon simple d'y parvenir consiste à recruter des candidates plus jeunes.

Cette évolution des MBAs américains crée de nombreuses opportunités pour les institutions européennes, qui ont d'ailleurs réalisé des percées remarquables ces dernières années, même si l'hétérogénéité du paysage européen reste frappante.

Grande-Bretagne : le syndrome de l'iceberg

La Grande-Bretagne est à la fois le pays le plus présent sur la scène médiatique et celui qui a engagé le moins de changements structurels du fait du processus de

Bologne. Elle s'accroche à son modèle historique de MBA: un diplôme «post-expérience», pour des participants de 30 ans (ou plus). Le programme couronné par le diplôme universitaire de bachelor est court et plutôt théorique, comparé à ceux d'autres pays européens, comme la France ou l'Allemagne. Dans le jargon de Bologne, elle se caractériserait par un modèle «3+1+1»: un *bachelor* en 3 ans, suivi (rarement, en pratique) d'un Master «pré-expérience» (Master of Science in Management) et d'un autre Master d'un an (le MBA) mettant fortement l'accent sur la dimension post-expérience.

Dans ce pays, les étudiants L et M n'ont pas d'expérience professionnelle et la philosophie de formation reste essentiellement séquentielle: d'abord, on étudie, puis on quitte l'université pour travailler et on y revient éventuellement, bien des années plus tard, pour faire un MBA. Face aux difficultés à recruter dans les MBAs plein temps, les institutions britanniques ont développé massivement des programmes en *part-time*. Certaines, comme la London Business-School, ont clairement segmenté leur offre: *MBA full-time* pour les moins de 30 ans, *Executive MBA*, au-delà. Comme aux États-Unis, les *MBAs Part-time* représentent la masse, avec une sorte de «syndrome de l'iceberg»: les programmes *full-time* sont brandis à l'instar d'étendards, notamment pour les classements par les médias et le recrutement international, mais les volumes se trouvent ailleurs, dans des programmes à temps partiel, qui recrutent essentiellement localement... et génèrent les profits qui permettent à l'ensemble de vivre.

Allemagne: un supertanker, en train de changer lentement de cap

En Allemagne, le schéma *bachelor/Master* a d'abord été introduit dans les universités de «sciences appliquées» (*Fachhochschulen*), souvent comme un moyen de concurrencer les universités de recherche traditionnelles et d'avoir accès au niveau M des formations universitaires (ENDERS, 2002). Néanmoins, même si la pression en faveur d'une approche davantage marchande de la régulation universitaire (ERICHSEN, 2002) s'accroît, le rythme du changement reste significativement plus lent, dans ces universités traditionnelles qui continuent à jouir d'une forte légitimité. Les universités-leaders en management, comme Mannheim ou München, commencent tout juste à proposer des programmes *Bachelor*.

Pour ce qui est des MBAs, leur marché est émergent et leur nombre a explosé ces dernières années (on approche maintenant la centaine, dans tout le pays). Mais le passage progressif à un modèle *bachelor/Master* «long» ne laisse pas beaucoup de place à des MBAs classiques de deux ans à plein-temps, et c'est donc plutôt l'approche britannique qui semble se développer (programme post-expérience, d'une durée d'un an). En parallèle, la diffusion du style de formation MBA et les

efforts accomplis par les universités de recherche afin de proposer des programmes répondant mieux aux besoins des entreprises créeront probablement un environnement très favorable au développement de *MBAs Part-time* et d'*Executive MBAs*.

Comme au Royaume-Uni, l'expérience professionnelle n'est toujours pas intégrée dans les cursus (les professeurs ne s'en occupent pas), même si les étudiants accumulent des expériences par leurs propres moyens. Socialement, le diplôme universitaire de référence reste le *Diplom* (ou son équivalent, le Master) et la question de la reconnaissance par les employeurs (et la population, de manière générale) de ce nouveau niveau *bachelor* demeure le grand point d'interrogation, pour les universités allemandes.

France: le mouton à cinq pattes

Comme dans bien des domaines, la situation française est hybride (KIPPING *et alii* 2004). Le MBA y existe depuis plusieurs décennies. Les grandes écoles se sont considérablement développées autour de leur programme historique, en créant des mastères spécialisés d'un an, des MBAs classiques, des *Executive MBAs*, des programmes de formation permanente pour dirigeants, etc. Le renom des MBAs français reste toujours en retrait par rapport à celui des grandes écoles. Par ailleurs, ce renom souffre d'un certain scepticisme, inspiré par des débats récents autour des *business-schools*, notamment aux États-Unis.

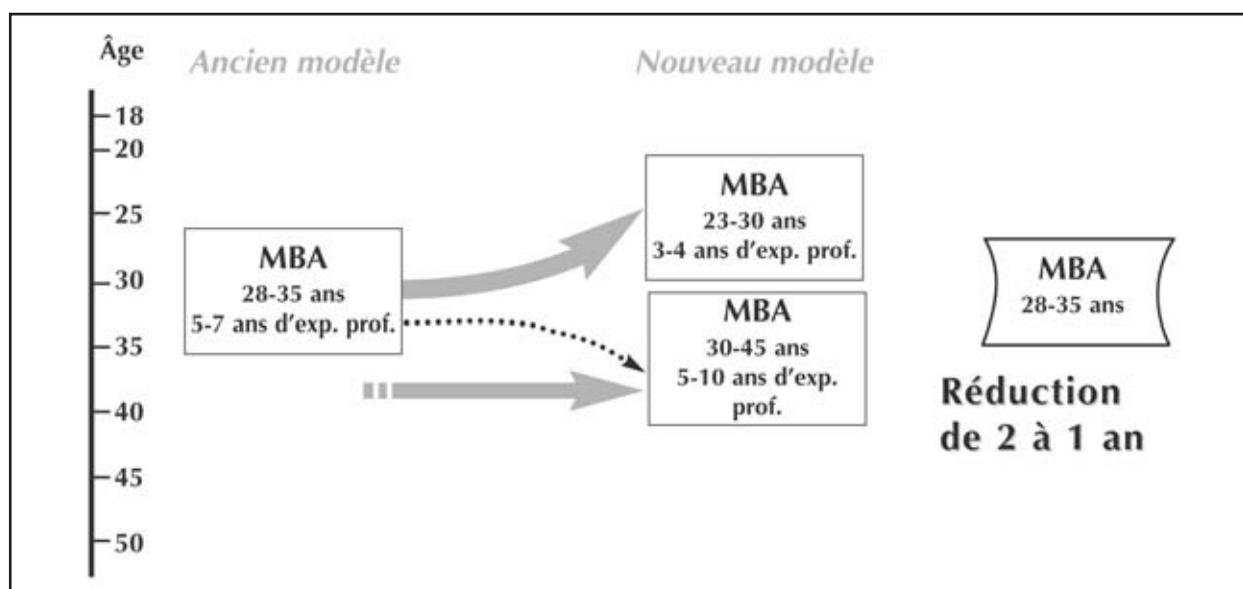
Les grandes écoles ont elles-mêmes profondément évolué, investissant énormément dans la constitution de corps de professeurs permanents, dans la recherche, dans les activités internationales ou encore dans la diversification de leurs financements (afin de lutter contre leurs concurrents internationaux, dans un contexte où les soutiens publics sont en train de s'éroder). La convergence entre des programmes de type «grande école», fortement musclés, et les MBAs classiques a été forte: leurs étudiants ont vieilli (on est passé de 20-21 ans à 22-24 ans), ont beaucoup plus d'expérience (entre une et deux années, selon les écoles, contre quelques mois seulement auparavant) et ils sont davantage internationaux. Par ailleurs, les MBAs classiques en deux ans ont pratiquement disparu, la tendance générale étant à un raccourcissement du cursus, parfois radical, afin de réduire le coût d'opportunité d'éventuels candidats.

Si l'on se réfère au système «à deux étages» du processus de Bologne, la situation française est ambiguë. S'appuyant toujours sur le système des classes préparatoires, dans leur grande majorité, les grandes écoles ne délivrent toujours aucun diplôme à Bac + 3. En pratique, pour les questions d'accréditation ou d'échanges internationaux, beaucoup d'écoles évoquent une notion de «certificat», ou d'équivalence à un *bachelor*, à attribuer à la fin de la première année d'école. Mais, généralement, elles demeurent très réfractaires à cette

attribution, qui revient, dans la pratique, à couper en deux leur diplôme historique «M». Il est vrai que, compte tenu des efforts produits par les étudiants pour intégrer ces écoles, ils seraient probablement assez peu nombreux à envisager de quitter ces «institutions d'élite» après seulement une année d'étude. Le *statu quo* s'explique donc à la fois par les particularités de la sélection et par la volonté des établissements de ne pas se tirer une balle dans le pied, en ouvrant une telle boîte de Pandore... *De facto*, le processus de Bologne n'a pas de sens, en ce qui concerne ce cursus en France.

Pour résumer la situation de ces pays, on peut se reporter à l'évolution des MBAs dans les institutions leaders (*cf.* Graphique 1).

En Grande-Bretagne, au-delà d'une architecture de programmes distinguant clairement des diplômes «pré» et «post» expérience, amenant à défendre féroce-ment l'utilisation du label MBA pour des participants âgés et solvables, l'agenda économique est prépondérant : les programmes MBA sont des sources de financement clés pour ces écoles, qui ont dû affronter la dérégulation et les pressions budgétaires publiques, bien avant leurs consœurs continentales. La volonté de protéger à la fois leur influence et leur part de marché devient évidente, dès lors qu'on analyse les efforts déployés par les médias locaux (qui ont su se prétendre «internationaux» bien avant les autres) ou encore des associations professionnelles nationales, comme l'AMBA (*The Association of MBAs*), qui se mettent actuellement à accréditer des



Graphique 1 : Évolution des MBAS dans les institutions leaders

Les Executive MBAs attirent une part croissante des bons candidats, à un âge plus élevé (après 30 ans) et, tout en contribuant à la croissance du marché, ils cannibalisent en partie les MBAs traditionnels. En conséquence, les institutions réagissent, le plus souvent, en recourant à trois options : certaines d'entre elles cherchent à recruter des profils plus jeunes dans leurs MBAs traditionnels (HINDO 2002, 2003, *The Economist* 2004, GLOECKLER 2006) ; d'autres (la grande majorité) raccourcissent ces programmes, de façon à limiter le coût d'opportunité pour les candidats intéressés : les formats d'un an (que seul l'Institut européen d'administration des Affaires [Insead] proposait dès l'origine), ou de 15 mois, avec un accent mis sur la possibilité d'aller vite, deviennent des options très populaires ; enfin, la troisième option consiste à investir les programmes *part-time*, offrant des cours en soirée ou durant les week-ends, afin d'attirer certains des profils dans une orbite locale ou régionale.

Pour comprendre ces diverses évolutions, la prise en considération d'«agendas cachés» est éclairante.

Masters of Science in Management (!), considérés représenter un segment de marché en forte croissance, tandis que les MBA classiques connaissent certaines difficultés.

En Allemagne, le pouvoir politique souhaitant réduire à la fois le coût et la durée des études universitaires, et introduire davantage de flexibilité dans le système, les meilleures universités ont saisi l'occasion de la «pression Bologne» pour obtenir quelques avancées, qu'elles revendiquaient depuis longtemps : le droit de choisir leurs étudiants (ou, tout au moins, la majorité d'entre eux) selon leurs propres critères (ERICHSEN 2002), la possibilité de faire payer des frais de scolarité et de disposer de revenus contrôlables localement. Paradoxalement, l'adoption, lente et prudente, du modèle *bachelor/Master* est probablement due moins au processus de Bologne qu'aux nécessités d'une négociation nationale entre les universités et les *länder* qui les contrôlent (dans ce domaine, le pouvoir fédéral est, en effet, limité). En forçant à-peine le trait, la mise en place de *Bachelors* est moins le moyen de fournir au

marché du travail les diplômés professionnalisés qu'il réclame que d'acquérir le contrôle de l'entrée dans les programmes Masters... D'une certaine façon, l'adoption de «standards internationaux» n'est que le sous-produit d'arbitrages locaux. Absorbées par la transformation de leur *Diplom Kaufmann* et par la nécessité de livrer bataille pour obtenir des fonds publics, les universités ont vu dans le produit MBA, facile à lire et à expliquer à leurs partenaires, les entreprises, la possibilité de créer de nouvelles sources de revenus et ce, sans coûts fixes majeurs additionnels. Mais la question du positionnement relatif d'un M rénové et de ces nouveaux programmes MBA reste ouverte.

En France, cette question, du positionnement institutionnel, est également majeure, mais à un autre niveau. Depuis longtemps, les grandes écoles de management y bénéficient à la fois d'une certaine réputation académique et de liens forts avec le monde économique. Le placement de leurs diplômés n'a jamais été un problème et leur statut semi-public leur a permis de développer des revenus alternatifs (scolarité, formation permanente et, plus récemment, *fund raising*). Étant en général de taille réduite (par rapport aux universités publiques) elles ne « courent » pas après les volumes. Un de leurs problèmes majeurs est leur caractère atypique: leurs caractéristiques sont difficiles à expliquer en-dehors de l'Hexagone et, au cas où un processus d'harmonisation international s'engagerait, décider où placer cet animal étrange ne serait pas chose aisée...

Conçues pour des étudiants sans expérience, ces grandes écoles ne sont manifestement pas comparables à des MBAs britanniques. Elles sont beaucoup plus axées sur la compétence professionnelle que leurs équivalentes allemandes et elles s'appuient sur des bases de formation théorique bien plus larges que les MBAs américains. Le débat sur l'évolution du niveau M relève, dans ce contexte, pour beaucoup, des choix politiques de certaines institutions. La plupart ont laissé leur programme grandes écoles en dehors du jeu du MBA, et elles ont développé des programmes taillés sur mesure pour les classements anglo-saxons, en les utilisant comme des sortes de chevaux de Troie, sur lesquels s'est concentré l'essentiel de l'effort marketing. Leur objectif premier fut ainsi de créer un vecteur de marque facilement lisible. D'autres ont, soit ignoré le segment MBA, soit (elles sont plus rares) transformé leur programme « grande école », pour le positionner à l'instar d'un MBA Junior ou d'un MBA intégré.

Dans les deux cas, les mécanismes d'accréditation (MOTTIS, THÉVENET, 2003) et les classements semblent avoir joué un rôle majeur. Le processus de Bologne fournit simplement la toile de fond commune, nécessaire à l'exécution de partitions, fort différentes entre elles... Du fait de ces considérations politiques, entre normalisation et diversification (MUSSELIN, 2006), les choix stratégiques de positionnement des programmes dans le schéma LMD européen sont difficiles à opérer.

Un dilemme stratégique, pour les institutions universitaires: faire du « copier coller », ou rénover la tradition ?

Le niveau M, qui est aujourd'hui le segment le plus exposé à la concurrence internationale, combine entre eux la plupart des enjeux de compétitivité de l'enseignement supérieur européen. Ce prisme d'analyse renvoie (mais, en apparence, seulement) à de pseudo-standards internationaux, et il révèle, de fait, une grande hétérogénéité entre les contextes et entre les stratégies. La question de savoir si cette hétérogénéité permet aux institutions européennes de capitaliser sur leur diversité ou si, au contraire, elle contribue à les affaiblir est une question prégnante.

Ces diverses interrogations ont été au centre de nombre de débats, au niveau européen (de ceux de la Sorbonne, en 1998, à ceux de Londres, en 2007), portant sur l'harmonisation des diplômes. L'émergence de nouveaux formats et l'inévitable segmentation de l'offre, qu'elle favorise, laisseront peut-être place à une cohabitation plus ouverte entre des cadres nationaux et des standards internationaux plus ou moins dominants, selon les pays? L'Europe pourrait être la grande bénéficiaire de ces évolutions de la formation au management combinant ouverture et diversité.

Pour faire simple; trois options s'offriraient aux institutions européennes désireuses de réformer leur offre de programmes.

La première consisterait, pour elles, à s'accrocher à leurs particularismes. Le secteur devenant de plus en plus global – les professeurs, les étudiants les recruteurs bougent – et le soutien des autorités publiques étant très contraint, cette option représenterait probablement le chemin le plus assuré vers le déclin.

La deuxième option consisterait à concourir, avec un programme « *me too* », qui ne serait qu'une pâle copie des MBAs internationaux bien établis (ceux des grandes *business-schools* américaines, en particulier), jouissant d'un puissant effet de marque. Cette option, que l'on retrouve également aux États-Unis, où elle est, là encore, très critiquée (PFEFFER et FONG 2004), a souvent pour conséquence de laisser de côté des atouts clés des systèmes traditionnels, comme l'utilisation et l'enseignement d'autres langues que l'anglais, l'offre de programmes longs (sur deux ans, voire davantage) couvrant un spectre disciplinaire large (sociologie, philosophie, histoire, mathématiques, littérature, etc.) ou comprenant des obligations telles que la possibilité, pour les étudiants, d'acquérir des expériences professionnelles et/ou internationales encadrées.

Dans la pratique, cette stratégie de « faux nez » est assez simple: il suffit de créer un petit vaisseau rapide respectant quelques standards bien ciblés, d'y concentrer ses ressources (recherche, marketing...) et de lui faire porter le pavillon d'une flotte... peut-être composée de navires à vapeur, voire à rames (mais personne ne les voit, depuis l'étranger, car ils sont loin derrière...). Cela peut apporter une forme de reconnaissance internatio-

nale et bénéficier à l'ensemble de la flotte. C'est probablement la stratégie optimale, du point de vue des coûts à court terme. Ceux qui l'appliquent peuvent sauver la face pendant quelque temps, et c'est d'ailleurs ce que font actuellement de nombreuses institutions européennes, qui figurent à des places « impressionnantes » dans certains classements. Un facteur clé, cependant, est, en l'occurrence, la capacité de dépenser beaucoup d'argent et ce, d'une façon très concentrée sur un programme donné. Mais une question demeure : comment garantir l'avenir du navire amiral (éventuellement à vapeur...), dès lors qu'il n'a pas été modernisé, ni placé dans le gros du peloton ?

La troisième option consiste à capitaliser sur les forces du cœur traditionnel (c'est-à-dire sur le programme grandes écoles en France, sur le *Diplom Kaufmann* en Allemagne, etc.) et de chercher à faire concourir celui-ci contre les meilleurs programmes offerts dans les autres pays. Mais exposer ainsi le cœur des formations à la compétition la plus vive n'est pas sans risque, et cela présuppose des réformes lourdes. C'est aussi, probablement, le meilleur moyen de vraiment le moderniser pour le long-terme. Le processus de Bologne, qui crée les conditions favorables à des réformes, sans en imposer, pour autant, de cadre rigide, peut être très utile, dans cette perspective. Les contraintes et les difficultés inhérentes à cette option, qui a la capacité de maximiser, à terme, la valeur de la diversité européenne, ne devraient donc pas être surestimées, ni imputées, à tort, à un pseudo-processus européen de standardisation.

Cette stratégie n'a de chance de réussir que si l'offre renvoie, au moins en partie, à certaines des caractéristiques structurantes des MBAs classiques (MOTTIS 2003) (telles que : des étudiants ayant une expérience professionnelle significative, des enseignements très professionnalisés, une forte ouverture internationale, etc.). L'avantage, ici, est de concourir avec le cœur du système, prétendument le plus robuste, mais la crédibilité de la différenciation proposée reste une difficulté majeure.

S'il n'y a donc pas de solution parfaite, l'expérience récente montre que les institutions françaises peuvent se positionner sur différents tableaux. Quand le journal britannique *Financial Times* décide de classer les Masters of Science in Management (selon la terminologie britannique) les places d'honneur (5, parmi les 10 premières, en 2007) sont trustées par des écoles françaises, soit grâce à leur programme Grande École (HEC, ESCP, EM Lyon), très musclé (en termes relatifs, naturellement), par rapport aux autres niveaux M européens, soit avec un programme Master en un an (ESSEC, EM Grenoble). Lorsqu'un journal américain (le *Wall Street Journal*) classe les principaux MBAs internationaux, il reconnaît à la fois un MBA français classique (celui de HEC, 9^e en 2007) et un programme Grande École (celui de l'Essec, 7^e en 2007). Et les journaux français continuent, quant à eux, à classer imperturbablement les Grandes Écoles (françaises) entre

elles, et les journaux allemands les *Diplom Kaufman*, etc. Sur ce plan, là-aussi, le paysage européen est loin d'être harmonisé...

CONCLUSION

Dans un célèbre article publié en 2002, PFEFFER et FONG, deux professeurs américains, exprimèrent de très vives critiques à l'encontre des *business-schools* américaines. Entre autres points négatifs, ils expliquaient « qu'un large faisceau de preuves concordantes prouvait que ce qui était enseigné dans les business-schools n'avait, en réalité, qu'une faible relation avec ce qui était important pour réussir en affaires ».

De nombreuses institutions européennes consacrent en ce moment un temps et une énergie considérables à repenser leurs programmes d'enseignement. Ayant en tête une phrase bien connue de Keynes – « les politiciens sont parfois victimes d'économistes déjà morts » – durant cette phase de transition, nous serions bien inspirés d'y regarder à deux fois et de chercher à bien identifier ce qui, dans nos traditions académiques, a une valeur particulière pour l'avenir, plutôt que d'essayer de copier des modèles de MBA dépassés. Il importe, pour nous, d'être créatifs, sans jamais oublier que, si les forces du marché (souvent évoquées dans cet article) ont la capacité de nous aider – voire de nous obliger – à bouger, dans un environnement académique souvent très conservateur, l'éducation reste fondamentalement un bien public, qui prend des décennies à se construire et tolère mal les solutions rapides et mal ficelées.

Or, il est étonnant de constater à quel point de nombreux changements de programmes pédagogiques sont actuellement dictés par une interprétation rapide de pseudo-vérités : « le standard LMD », « le MBA est pour des participants ayant déjà de l'expérience », le classement « international » du *Financial Times*, etc. Cette volonté d'alignement sur des normes qui n'en sont pas est, en fait, potentiellement très dommageable, à terme, pour l'enseignement supérieur européen. Elle l'est d'autant plus que l'harmonisation européenne, engagée au travers du processus de Bologne, n'est pas incompatible avec les différentes traditions académiques nationales. Trouver des équilibres intelligents entre particularismes locaux et objectifs légitimes de la construction européenne (une plus grande lisibilité du système, une plus grande mobilité des étudiants, un contrôle qualité plus efficace, etc.) n'est pas une gageure. La meilleure preuve en est que le processus de Bologne a déjà favorisé de nombreuses évolutions positives en Europe – des évolutions différentes selon les pays, mais réelles : avec les systèmes d'accréditation et, peut-être, un jour, des producteurs de signaux plus compétents (classements, médias...), il accompagne indéniablement une vague de modernisation, encore en train de se former... ■

BIBLIOGRAPHIE

Academy of Management Journal, Special issue on «Research with relevance to practice», Vol. 50, N° 4, p. 745-782, 2007.

ARMSTRONG (Steve.), Postgraduate Management Education in the UK: Lessons from or Lessons for the US Model?, *Academy of Management Learning & Education*, June, Vol. 4 Issue 2, p. 229-234, 2005.

BENNIS WARREN (G.) & O'TOOLE (J.), How Business-schools Lost Their Way, *Harvard Business Review*, May, Vol. 83 Issue 5, p. 96-104, 2005.

BENNIS WARREN (G.) & O'TOOLE, (J.), How Business-schools Lost Their Way, *Harvard Business Review*, September, Vol. 83 Issue 9, p. 151-152, 2005.

BRADSHAW (Della), Executives flock to part-time study, *Financial Times Business Education*, October 24, p. 1-2, 2005.

BRADSHAW (Della), Single market, single degree?, *Financial Times Business Education*, September 11, p. 1, 2006.

BRADSHAW (Della), Harvard targets undergraduates, *Financial Times Business Education*, September 13, 2007.

Business-schools Advisory Group, The contribution of the UK business-schools to developing managers and leaders, London: Council for Excellence in Management and Leadership, 2002.

Commission Européenne/European Commission, *The European Higher Education Area – Achieving the Goals*, Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May, 2005, <http://www.bologna-bergen2005.no/>

Commission Européenne/European Commission, *From Bergen to London, The EU Contribution*, Brussels, 24 January 2006, http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html

CONNOLLY (Michael), The End of MBA as We Know It?, *Academy of Management Learning & Education*, Dec., Vol. 2 Issue 4, p. 365-367, 2003.

DAVIS (Glenn), The rising phoenix of competition: what future for Australia's public universities?, *Griffith Review* 11, Autumn, p. 15-31, 2006.

DEANGELO (Harry), DEANGELO (Linda) & ZIMMERMAN (Jerold), *What's really wrong with US business-schools?*, Working paper, University of Rochester, July, 2005.

DREHER (G.) & RYAN (K.), A Suspect MBA Selection Model: The Case Against the Standard Work Experience Requirement, *Academy of Management Learning & Education*, March, Vol. 3 Issue 1, p. 87-91, 2004.

Economist, But can you teach it?, Special Report Business-schools, May 22, p. 75-77, 2004.

Economist, 2004, Less Experience Needed, Global Executive, April 30, www.economist.com/business/globalexecutive/education

ENDERS (Jürgen), Higher Education, Internationalization, and the Nation State, *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, Vol. 2 Issue 3, p. 1-32, 2002.

ENGWALL (Lars), The Americanization of Nordic Management Education, *Journal of Management Inquiry*, June, Vol. 13 Issue 2, p. 109-117, 2004.

ERICHSEN (Hans-Uwe), Theses On Status Quo And Future Challenges Of The German System Of Higher Education, *German Policy Studies/Politikfeldanalyse*, Vol. 2 Issue 3, 20 p., 2002.

FELDMAN (Daniel), The Food's No Good and They Don't Give us Enough: Reflections on Mintzberg's Critique of MBA Education, *Academy of Management Learning & Education*, June, Vol. 4 Issue 2, p. 217-220, 2005.

Financial Times, MBA Rankings, FT Business Education, January 30, 2006.

FRIGA, PAUL (N.); BETTIS, RICHARD (A.); SULLIVAN & ROBERT (S.), Changes in Graduate Management Education and New Business-school Strategies for the 21st Century, *Academy of Management Learning & Education*, September, Vol. 2 Issue 3, p. 233-249, 2003.

GHOSHAL (Sumantra), Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices, *Academy of Management Learning & Education*, March, Vol. 4 Issue 1, p. 75-91, 2005.

GLOECKLER (Geoff), Who Needs The Real World?, *Business Week*, February 13, Issue 3971, p51-51, 2006.

GMAC – Graduate Management Admission Council, 2004, Global MBA Graduate Survey 2004 – General Report, p. 23.

GMAC – *Graduate Management Admission Council*, 2005, Global MBA Graduate Survey 2005 – General Report, p. 25.

HARZING (A.-W.), Australian Research Output in Economics and Business: High Volume, Low Impact?, *Australian Journal of Management*, Vol. 30, December, p. 183-199, 2005.

HAWAWINI (Gabriel), *The Future of Business-schools*, Vol. 24, Issue 9, p. 770-782, 2005.

HEDMO (Tina), *The Emergence of European Accreditation of Management Education*, Doctoral dissertation, Uppsala University, 2004.

HINDO (Brian), A Headstart on an MBA, *Business Week*, April, 23 p, 2002.

HINDO (Brian), Texas' Turner talks MBA Admissions, *Business Week Online*, January 14, 2003.

HOUDAYER (Patrice) & SHENTON (Gordon), Bologne, une opportunité pour nos grandes écoles, *L'Expansion Management Review*, Juin, p. 38-42, 2005.

KIESER (Alfred), The Americanization of Academic Management Education in Germany, *Journal of Management Inquiry*, June, Vol. 13 Issue 2, p. 90-97, 2004.

KIPPING (Matthias), ÜSDIKEN (Behlül) & PUIG (Núria), Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple «Americanizations» of Management Education in

- Mediterranean Europe, *Journal of Management Inquiry*, June, Vol. 13 Issue 2, p. 98-108, 2004.
- KNIGHT (Rebecca), Top schools woo youngsters, *Financial Times*, September 14, 2003.
- LAVELLE (Louis), DI MEGLIO (Francesca) & SPARKS (Whitney), MBA Applications: Still Skidding, *Business Week Online*, August 9, 2005.
- LAVELLE (Louis), Is the MBA overrated?, *Business Week*, Issue 3976, March 20, p. 78-80, 2006.
- MAZZA (Carmelo), SAHLIN-ANDERSSON (Kerstin) & STRANDGAARD PEDERSEN (Jesper), European Constructions of an American Model – Developments of Four MBA Programmes, *Management Learning*, Vol. 36 (4) p. 471-491, 2005.
- MILLER (David) & SHACHTMAN (Marc), Employers Bypass Wharton MBAs for Undergrads, *Wharton Journal Insider*, Issue November 11, 2002.
- MITCHELL (Terence), The Academic Life: Realistic Changes Needed for Business-school Students and Faculty, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 6, No 2, p. 235-251, 2007.
- MOTTIS (Nicolas), S'habiller américain sans perdre son identité, *Journal de l'École de Paris*, N° 42, Juillet/Août, 2003.
- MOTTIS (Nicolas) & THEVENET (Maurice), Faut-il faire crédit à l'accréditation?, *Revue Française de Gestion*, Volume 29, Numéro 147, Novembre/Décembre, 2003.
- MUSSELIN (Christine), *The Bologna Process and the Shaping of the Future Knowledge Societies*, Third Conference on Knowledge and Politics, The University of Bergen, May 18-20th, 2005.
- MUSSELIN (Christine), *Les paradoxes de Bologne: l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversification*, in LERESCHE (J.-P.), BENNINGHOFF (M.), CRETZAZ VON ROTEN (F.) & MERZ (M.), *La Fabrique des sciences*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes, p. 25-42, 2006.
- PFEFFER (Jeffrey) & FONG (Christina), The end of business-schools? Less success than meets the eye, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 1, N° 1, p. 78-95, 2002.
- PFEFFER (Jeffrey) & FONG (Christina), Assessing Business-schools: Replying to Connolly, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 2 N° 4, p. 368-370, 2002.
- PFEFFER (Jeffrey) & FONG (Christina), The Business-school Business: Some Lessons from the US Experience, *Journal of Management Studies*, 41: 8, December, p. 1501-1520, 2004.
- SLATTERY (Luke), Plan to bring universities in line with Europe, *The Australian Financial Review*, Wednesday 5 April, p. 5, 2006.
- TIRATSOO (Nick), The «Americanization» of Management Education in Britain, *Journal of Management Inquiry*, June, Vol. 13 Issue 2, p. 118-126, 2004.
- ÜSDIKEN (Behluml), Americanization of European Management Education in Historical and Comparative Perspective, *Journal of Management Inquiry*, June, Vol. 13 Issue 2, p. 87-89, 2004.
- WEDLIN (Linda), *Playing the Ranking Game: Field Formation and Boundary Work in European Management Education*, Doctoral Dissertation, Uppsala University, 2004.
- ZUPAN (Mark), *Angling for applicants*, BizEd, AACSB, May-June, p. 34-39, 2005.