



Les **relations** incertaines entre **pratiques** et **enseignement** dans le domaine de la gestion

Les enseignements de gestion ont pour finalité de former des praticiens de la gestion. Il peut sembler naturel, dès lors, que leurs contenus soient en rapport direct avec les pratiques de la gestion dans les entreprises. Ce rapport a peut-être connu un temps d'harmonie. Il est aujourd'hui problématique : trop distant, sinon oublié, selon les uns; trop contraignant, voire aliénant, selon les autres. Pour aborder ce thème l'auteur part de quelques situations très concrètes vécues ou dont il a été le témoin direct dans son activité d'enseignant. Ces quatre anecdotes serviront de point de départ pour explorer les relations incertaines qu'entretiennent aujourd'hui les enseignements et les pratiques de gestion et recenser les voies proposées pour les redéfinir.

1. Apostrophe

Il y a quelques années, une grande école de commerce décide d'encourager les étudiants à interrompre leurs études entre la 2^e et la 3^e année (la dernière) pour qu'ils puissent connaître une première expérience professionnelle (ce qu'on appelle une « année de césure »). Un dispositif léger de capitalisation de ces expériences est mis en place, sous la forme d'un bref rapport et d'une séance d'échanges en petit groupe avec un professeur, en début de 3^e année. Lors d'une de ces séances, un étudiant se met soudain en colère : « Ce qu'on enseigne ici n'a rien à voir avec ce qu'on fait dans les entreprises, et c'est scandaleux ! » Fort de son expérience toute neuve, il réclame un changement complet du cursus qui selon lui a perdu toute pertinence. Il vient de passer un an à implanter les premiers progiciels de gestion intégrés (encore appelés ERP) pour le compte d'un grand cabinet de conseil.

Pour cet étudiant, les choses sont simples. L'objet des enseignements de gestion est de diffuser les pratiques de gestion, de manière à ce que les enseignés, une fois formés, puissent pratiquer la gestion conformément aux

enseignements de gestion reçus. Pour cela, on peut concevoir trois modèles fondamentaux. Dans sa version la plus simple (modèle direct), l'enseignement de gestion se fait directement par les praticiens, qui peuvent ainsi transférer directement leurs pratiques. Dans une version plus sophistiquée (modèle pédagogique), ces pratiques sont observées et diffusées par des enseignants professionnels qui mobilisent un savoir-faire et des techniques pédagogiques permettant une meilleure transmission des pratiques. Dans une version encore plus élaborée (modèle académique), ces enseignants sont aussi des chercheurs qui contribuent à développer les savoirs sur ces pratiques de gestion à travers des démarches scientifiques. L'organisation du passage de la pratique aux enseignements se fait à travers une élaboration théorique qui a pour finalité de comprendre les pratiques de gestion, de les critiquer, et de les améliorer. Dans ce modèle académique, la contribution des enseignants-chercheurs de gestion s'appuie non seulement sur les techniques pédagogiques, comme dans le modèle précédent, mais aussi sur la production de connaissances scientifiques et sur une théorisation qui améliore la qualité des enseignements.

On peut aisément ordonner cela dans une perspective historique : d'abord le modèle direct, puis le modèle pédagogique lorsque se développent des corps professoraux permanents spécialisés, puis le modèle académique qui se répand progressivement avec le développement des disciplines de gestion comme champs de recherche et de production académique. Ce dernier modèle se met en place à partir des années 1950 dans les plus grandes *business schools* américaines et quinze à vingt ans plus tard dans les

écoles de commerce françaises les plus cotées. L'université française, qui intègre tardivement la gestion, passe directement au modèle académique (Nioche, 2004).

C'est ce modèle, quelle que soit sa version, qui traditionnellement légitime les enseignements de gestion (et les enseignants-chercheurs de gestion) : les enseignements de gestion doivent, d'une manière ou d'une autre, procéder des pratiques de gestion. Les chercheurs s'en font une raison et semblent disposés à admettre que leur place n'est pas au premier rang : "New management models have never been created in the academy. The flow of management knowledge tends to move from practice back to the academy and not *vice versa*." (Starkey *et al.*, 2004, p. 1524). On pourrait pourtant nuancer cette affirmation en notant des transferts significatifs de l'univers académique à l'univers de l'entreprise dans certains domaines tels que la finance de marché ou les instruments de gestion (qu'on pense au *Balanced Scorecard*).

Ce que dénonce l'étudiant mécontent dans l'anecdote ci-dessus, c'est un écart par rapport à ce modèle accordant la primauté aux pratiques. Pour lui, ce décalage est nécessairement illégitime et traduit une déficience des enseignements de gestion. Il n'est ni le seul ni le premier : dès 1977, par exemple, le président de la Fnege exprime une critique très similaire (même si elle part d'une critique de la recherche et des thèses en gestion) et diagnostique un effet des excès de l'académisme (Eichenberger, 1977).

L'académisme : voici le coupable généralement désigné par ceux qui déplorent le décalage entre enseignements de gestion et pratiques de gestion. Il aurait notamment pour source la prétention universalisante

des enseignants-chercheurs de gestion (Jolivet *et al.*, 2005). Si, en France, les exercices récents de prospective de l'enseignement de la gestion accordent peu de place aux contenus des enseignements (Durand et Dameron, 2005 ; Burlaud, 2007), aux États-Unis, la querelle de la pertinence (*relevance*) revient régulièrement. C'est la recherche qui est d'abord attaquée, pour son ignorance des préoccupations des entreprises, de leurs problèmes concrets, et pour son manque de pertinence par rapport aux possibilités d'action des managers (Bennis et O'Toole, 2005). Mais au-delà c'est tout le système des *business schools* qui est violemment critiqué (Pfeffer et Fong, 2002), au motif que les enseignements de gestion sont (au moins en principe) nourris par la recherche (au sens général de théorisation). Le MBA, pilier de la formation à la gestion aux États-Unis, est particulièrement visé (Mintzberg, 2005 ; Gosling et Mintzberg, 2006). Les choix théoriques fondamentaux faits par les enseignants-chercheurs de gestion pour asseoir leurs enseignements sont contestés par Donaldson (2002) au nom de la pertinence vis-à-vis des entreprises. De manière paradoxale, note Donaldson, les théories enseignées (par exemple la théorie institutionnaliste ou la théorie fondée sur les ressources en stratégie) ne reconnaissent pas un rôle actif aux managers, voire sapent les fondements de leur action en tant que manager (par exemple, la théorie de l'agence et son insistance sur l'« opportunisme »). Parce qu'elles ne permettent pas d'isoler des variables sur lesquelles les managers pourraient agir pour obtenir les effets qu'ils souhaitent ou qui leur sont demandés, ces théories sont donc inutiles, sinon nuisibles. Ghoshal (2005) défend des idées similaires.

Comme le montrent Augier et March (2007), ce débat récurrent sur la pertinence de la recherche et des enseignements de gestion suit une rhétorique obligatoire de l'utilité pour les entreprises. On touche là au second élément du système de légitimité des enseignements de gestion. Premièrement, les enseignements de gestion doivent procéder des pratiques de gestion et, deuxièmement, ils doivent être utiles aux entreprises en retour. On peut noter pourtant que les modes d'influence des enseignements de gestion sur les pratiques de gestion ne sont guère discutés. À en juger par la virulence des attaques, on doit supposer que les dénonciateurs de l'académisme leur attribuent un bien grand pouvoir. Car s'ils n'en avaient que peu, pourquoi les critiquer aussi violemment ? Est-il pourtant raisonnable de penser que les enseignements de gestion ont un impact fort sur les pratiques de gestion ? Laissons de côté les récits mythiques du brillant diplômé transformant rapidement les méthodes poussièreuses de l'entreprise qu'il intègre. Imaginons que nous suivions une cohorte de diplômés dans leur carrière et que nous puissions étudier les effets de leur formation sur les pratiques de gestion des entreprises dans lesquelles ils travaillent. On peut tout d'abord s'attendre à un certain temps de latence entre la fin de la formation et le moment où ces diplômés peuvent raisonnablement avoir une influence sur les pratiques de gestion (de l'ordre de 2 à 10 ans, selon les types de pratiques de gestion). Ensuite, on constatera sans doute le poids de l'existant, des logiques organisationnelles, de l'inertie, du conformisme, etc. : mille raisons pour que le local (pratiques de gestion de l'entreprise) gagne sur le général (pratiques de

gestion apprises). Enfin, les transformations multiples que connaissent les entreprises ont bien d'autres origines. On peut certainement penser que les consultants et les médias sont des circuits de diffusion de nouvelles pratiques de gestion plus rapides et plus massifs que les connaissances importées par le diplômé (à moins, et ce n'est pas à négliger, que ces connaissances ne reflètent les idées diffusées par les consultants et les médias).

Tout ceci suggère que l'effet des enseignements de gestion est, au mieux, assez dilué et étalé dans le temps. Il semble que cette idée soit ignorée ou prudemment évitée par tous les participants à la controverse sur la pertinence. On fait comme si les enseignements de gestion pesaient activement sur l'évolution des pratiques de gestion, comme si les entreprises attendaient des contenus précis, comme si d'autres formes d'influence n'étaient pas bien plus directes, plus actives, plus présentes (médias, consultants). C'est que la rhétorique de l'utilité ne peut s'accommoder de réponses tièdes.

On reviendra plus loin sur les possibilités de sortir de cet enfermement. Revenons sur le problème initial. Il semble clair que le développement considérable de l'enseignement de la gestion sur les cinquante dernières années (trente pour la France) a engendré un découplage entre l'univers académique et l'univers de l'entreprise. Le constat est général (Starkey *et al.*, 2004; Jolivet *et al.*, 2005; Zell, 2005; Augier et March, 2007). On peut discuter de l'ampleur de ce découplage et de ses conséquences, mais on ne peut nier que les enseignants-chercheurs de gestion et les institutions où ils opèrent sont insérés dans un environnement spécifique (qu'ils ont

construit pour une large part) et qu'ils suivent des logiques propres. La standardisation du contenu des enseignements, le jeu des publications de recherche, les systèmes d'accréditation, les « rankings » de toute sorte, les modes de financement des institutions en sont les éléments aujourd'hui les plus marquants. À l'accusation d'académisme, c'est-à-dire d'une préoccupation excessivement centrée sur la théorisation et les canons scientifiques, les critiques peuvent donc ajouter un autre reproche: les enseignants-chercheurs de gestion et les institutions auraient perdu de vue leur raison d'être. Mais, après tout, n'est-ce pas là le jeu normal de ces institutions et de ces acteurs? Pourquoi leur demande-t-on de se comporter autrement que les entreprises elles-mêmes, à savoir de se préoccuper d'abord de leurs intérêts? Et ne juge-t-on pas souvent que la concurrence entre institutions, par exemple, est une excellente chose? Qu'il faut des systèmes objectifs d'évaluation? Que les enseignants doivent être encadrés par un système d'incitations?, etc. Au final, est-il si surprenant que l'enseignement de la gestion se modèle sur l'univers des entreprises qui est sa référence? L'ironie, bien sûr, c'est que cet isomorphisme semble produire un décalage avec l'univers de référence, avec les entreprises.

2. Découragement

Un professeur renonce à enseigner la stratégie parce que, à ses yeux, l'écart entre le contenu de ce cours et les pratiques de stratégie (ou de non-stratégie : bien souvent les choix qualifiés de « stratégiques » résultent selon lui de logiques tout autres, notamment financières) est tellement immense qu'il mine la pertinence, voire la crédibi-

lité, de son enseignement. À noter d'ailleurs que ce problème n'est pas tant une question pratique (il n'y a pas de risque de contestation de la part des étudiants) qu'une question morale (« je ne peux pas enseigner quelque chose qui n'est pas vrai »), voire identitaire (« je suis un prof et un prof définit lui-même ses enseignements »).

Le malaise de cet enseignant peut paraître surprenant si on lit les résultats de l'enquête réalisée périodiquement par Bain sur les méthodes et outils de gestion utilisés dans les entreprises (Bagot, 2007; Rigby et de Leusse, 2007). En effet, le « planning stratégique » y apparaît avec constance comme la pratique de gestion la plus utilisée. Un plébiscite qui dure depuis quatorze ans ! S'il y a bien un cours qui semble pertinent, ce serait donc l'enseignement de stratégie.

Les enseignants-chercheurs peuvent également ressentir des écarts entre leurs enseignements et les pratiques, et en être gênés, tout comme l'étudiant mécontent de la première anecdote. Les enseignants leur donneront cependant un sens différent. Pour l'étudiant, les enseignements ne sont pas à la hauteur des pratiques, tandis que pour ce professeur, ce sont les pratiques qui ne sont pas à la hauteur des enseignements. Peut-on pour autant qualifier son attitude d'excès d'académisme ? Après tout, ce que montre l'enquête, c'est que les entreprises elles-mêmes acceptent un décalage entre les pratiques réelles et les pratiques affichées – en l'occurrence, entre ce que les recherches apprennent sur l'importance réelle du planning stratégique et l'aura que les entreprises lui confèrent dans l'absolu. En cela, elles préfèrent la théorie à la réalité. Faut-il alors enseigner les pratiques réelles ? Le décalage entre enseignements et pratiques de gestion,

si souvent dénoncé, trouve ici sa fonctionnalité : les pratiques s'y montrent plus belles qu'elles ne sont. Les enseignements présentent des pratiques idéalisées, idéologiquement neutres, efficaces, éprouvées, et laissent supposer que les pratiques réelles correspondent aux pratiques enseignées. Si les enseignants-chercheurs reprennent volontiers les « exemples exemplaires » fournis par les entreprises ou popularisés par les gourous et les médias, c'est aussi parce qu'ils ont difficilement accès à d'autres sources, que l'observation des pratiques de gestion réelles est difficile, peu encouragée par les entreprises, et que le résultat de ces observations peut très bien se révéler inutile parce qu'« invendable » dans les enseignements (on reviendra plus loin sur cette question). Le rapport entre pratiques et enseignements de gestion est aussi celui d'une légitimation réciproque. Les enseignements se légitiment auprès des pratiques, mais celles-ci en retour se légitiment auprès des enseignements. Dans le même temps, sur d'autres scènes, se joue un jeu inverse. Les enseignements de gestion construisent leur autonomie académique et institutionnelle, et les entreprises, au nom de leurs pratiques, en dénoncent le manque de pertinence. On joue à « je t'aime moi non plus ».

Ce que suggère cette deuxième anecdote, c'est que les entreprises sont elles aussi à l'origine de ce décalage entre enseignements de gestion et pratiques de gestion, et qu'elles peuvent s'en accommoder avec profit. Sans doute ce décalage est-il différent selon les domaines. Il est généralement reconnu qu'il est moindre dans les domaines à forte technicité, et notamment en finance. Mais le constat est néanmoins général. Concernant la recherche, Demil

et al. (2007) soutiennent qu'il est irréaliste de rêver à un mariage entre recherche et pratique et proposent de se résoudre à une union libre. Ils soulignent les bénéfices d'un tel découplage qui, selon eux, favorise l'innovation et limite les coûts. Mais ce qui paraît acceptable pour la recherche l'est-il pour l'ensemble du système d'enseignement de la gestion? Pour Augier et March (2007), de toute façon, il n'y a pas le choix : derrière les discours obligés, les intérêts sont en fait irréconciliables. La rhétorique de l'utilité est bien pratique parce que ce critère est en fait très vague et très difficilement opérationnalisable. Dès lors, l'univers académique doit assumer sa nature spécifique. Augier et March développent une conception de l'éducation en gestion (et de la recherche) comme une recherche des essences et de la beauté: "It is possible to introduce an artistry of elegance to the artifacts of efficiency – the opera of balance sheets and the sculpture of business plans." (p. 143). Ils proposent l'objectif fondamental suivant: "Refining the routines of reason into objects and instruments of beauty worthy of human aspirations." (p. 143). À cette vision poético-anarchique, Starkey *et al.* (2004) préfèrent une approche communicationnelle et politique. Ils appellent à la constitution d'un espace d'échanges, d'une « agora » dans laquelle les propositions et demandes pourraient se rencontrer pour le bienfait final de tous et le bénéfice de la société.

Voici donc qu'est introduit, dans la relation entre univers académique et entreprises, un troisième terme: la société dans son ensemble ou, pour Augier et March, l'humanité. Les institutions d'enseignement de la gestion ne sont plus au service direct des

entreprises, mais au service d'une entité supérieure. Cette manière d'en appeler à un principe supérieur pour résoudre la question du décalage n'est pas généralement admise. Certains considèrent qu'un lien direct doit être restauré (Jolivet *et al.*, 2005; Blood, 2006; Harmon, 2006). Les institutions d'enseignement de la gestion doivent devenir des fournisseurs de services pour les entreprises. Reste à définir la nature de ces services.

Ces propositions restent très générales et posent à l'évidence des problèmes de légitimation. Est-il raisonnable d'espérer, comme Augier et March, une restauration de l'autorité académique, alors même qu'elle est en crise dans des domaines bien moins critiques que la gestion? Le problème peut être pris à un niveau plus concret, celui des dispositifs d'enseignement. Faut-il restaurer un lien direct entre enseignement et pratique? Comment?

Les solutions possibles peuvent être dérivées des différents « modèles d'éducation au management » identifiés dans les articles parus dans les publications spécialisées par Korpiaho *et al.* (2007). Six modèles sont explicités dans le tableau 1 (un septième, concernant la diffusion des connaissances de management dans les projets sociaux et humanitaires, a été omis ici). Les modèles « traditionnel » et « MBA » sont bien entendu ceux qui font l'objet des critiques dans la querelle sur la pertinence. Les quatre autres modèles peuvent être considérés comme des propositions de solution et se définissent en opposition à ces deux premiers modèles.

Le modèle dit scientifique procède d'une critique de la qualité scientifique des contenus des enseignements (Rousseau et

McCarthy, 2007). Inspiré de l'«evidence-based management» prôné par Pfeffer et Sutton (2007), il réclame un examen serré des théories enseignées, dont beaucoup seraient fantaisistes. Les enseignements de gestion seront pertinents s'ils offrent des fondements robustes aux pratiques de gestion: voici le principe qui légitime cette proposition. D'une certaine manière, c'est une réfutation du reproche d'académisme, sous deux aspects. Premièrement, les enseignements de gestion dans les modèles dominants seraient faussement académiques, par manque d'exigence scientifique. Deuxièmement, la science est le seul fondement admissible des pratiques de gestion. Au final, il s'agit de former des professionnels compétents en mettant en place un modèle proche de celui des écoles professionnelles (droit, médecine, architecture, ingénierie) (Pfeffer et Fong, 2002).

Le modèle des compétences déplace l'enjeu de la formation au management: ce qui est utile aux entreprises, ce n'est pas tant le savoir technique acquis par les futurs managers que leurs compétences relationnelles, décisionnelles et communicationnelles. Les enseignements de gestion doivent être focalisés sur ces compétences. En sus d'une nouvelle distribution des priorités dans les contenus, ceci implique la mise en place de dispositifs particuliers d'accompagnement en vue de favoriser le développement personnel. Une interaction directe et étroite avec les entreprises est jugée indispensable, celles-ci étant à la fois les contextes nécessaires au développement de ces compétences et les juges finaux de ce développement.

Très proche dans sa philosophie, le modèle fondé sur l'action (*action-based learning*)

met davantage l'accent sur l'aspect technique ou méthodologique des pratiques de gestion. En sus d'une conviction assez banale selon laquelle « le management ne s'apprend pas sur les bancs de l'école », son fondement est une critique de l'universalisme des enseignements de gestion dans les modèles dominants. À l'*action-based learning* correspond d'ailleurs naturellement une *action-based research* qui prône une coproduction entre chercheurs et praticiens (Starkey *et al.*, 2004). La proximité avec les pratiques et les praticiens est donc essentielle. L'insertion des enseignés dans l'entreprise doit être privilégiée, caractéristique partagée avec le modèle des compétences. Les propositions d'une des voix les plus célèbres dans ce débat sur la pertinence, celle d'Henry Mintzberg (Mintzberg, 2005; Gosling et Mintzberg, 2006), peut être considérée comme un mélange des deux modèles.

Ces trois premiers modèles dissidents cherchent à restaurer un lien direct d'utilité entre enseignements et pratiques de gestion. Seul le modèle critique prend ses distances avec la rhétorique de l'utilité. Nourri des *Critical Management Studies*, ce modèle a ouvertement un contenu politique. Son objectif est de mettre à jour les fondements idéologiques des pratiques de gestion (et des enseignements de gestion traditionnels) et de montrer leurs implications pour préparer les enseignés, futurs praticiens, à résister aux forces auxquelles ils seront soumis en entreprise.

Pour intéressants qu'ils soient, ces trois premiers modèles dissidents partagent toutefois une erreur fondamentale, qui limite significativement la validité de leurs propositions (on traitera le modèle critique sépa-

<p align="center">Tableau 1 LES MODÈLES DE L'ÉDUCATION AU MANAGEMENT</p>						
Modèle	Traditionnel	MBA	Scientifique	Des compétences	Fondé sur l'action	Critique
Conception de l'enseignant	Spécialistes de différentes disciplines	Prestataires de services	Chercheurs	Spécialistes du développement personnel	Enseignants soucieux du lien avec l'entreprise et le monde du travail, facilitateurs	Chercheurs engagés et facilitateurs
Conception de l'étudiant	Cherchent à acquérir des outils pour leur carrière	Clients payants avec un objectif de carrière	Exposés à la qualité des théories	Individus aux compétences à perfectionner	Professionnels avec expérience et capacité réflexive	Victimes de l'enseignement ou professionnels ouverts d'esprit
Moyens de l'enseignement	Cours, études de cas, exercices, dans le cadre des disciplines reconnues	Choix large de modules d'enseignements centrés sur les outils du management, méthodes d'enseignement traditionnelles	Enseignement fondé sur des théories « robustes » et des faits avérés, entraînement à la réflexion, la lecture et l'écriture	Entraînement à l'exercice de compétences professionnelles	Apprentissage par l'action ou recherche sur des pratiques professionnelles, avec moments réflexifs.	Apport de ressources intellectuelles et d'espaces pour une réflexion critique sur l'idéologie et la justice dans le management
Résultats recherchés pour les formés	Spécialistes et managers reconnus	Accès aux postes de dirigeants, gain financier	Managers professionnels, bien formés, responsables	Professionnels compétents, capable de développer et diffuser les bonnes pratiques	Praticiens autonomes	Professionnels et intellectuels politiquement lucides
Justification	Le succès (richesse, statut) dépend des talents individuels; la formation est une source d'opportunités	La formation est un investissement; les individus choisissent librement	Les vertus intellectuelles et la responsabilité morale est ce qui constitue une profession	Les professionnels compétents, avec des qualités humaines, sont efficaces pour l'entre-prise et la société	Le développement humain sert des objectifs pratiques, professionnels, et sociaux	Résistance à l'aliénation, combat pour une société et un monde du travail meilleurs

Source : Korpiaho *et al.* (2007, p. 55), adapté par H. Laroche.

rément). Tous trois présupposent en effet des entreprises idéales. Le modèle scientifique tient pour acquis que les résultats scientifiquement fondés, aussi complexes, nuancés, et pour tout dire imparfaits qu'ils soient, seront volontiers reçus et admis par les entreprises; que les praticiens, dans les jugements qu'ils portent sur les enseignements et la recherche, abandonneront leur goût pour les explications expéditives et les théories naïves du succès qui pourtant font les best-sellers; et que les propositions des enseignants-chercheurs de gestion triompheront de la concurrence d'autres producteurs de connaissances (par exemple les consultants) pourtant plus proches et plus habiles. Bref, et même si on ne peut que souhaiter une meilleure sélection des contenus des enseignements de gestion sur une base scientifique, il faut une foi considérable dans la science pour penser que la vérité scientifique sera un facteur de réconciliation entre les institutions d'enseignement et les entreprises, entre enseignements et pratiques de gestion. Toutefois, il serait peut-être intéressant sur ce point de réexaminer le modèle allemand traditionnel qui, comme l'explique Locke (1996, p. 98-100), entérinait la distinction entre la formation intellectuelle (revenant à l'université) et la formation à la pratique (revenant à l'entreprise), sans qu'en découle pour autant de querelles sur la pertinence de la recherche ou la qualité du savoir.

Les modèles des compétences et de la formation par l'action, eux, présupposent des entreprises ouvertes et coopératives. Les propositions de coopération étroite, massive et durable entre institutions d'enseignement et entreprises font parfois preuve d'un optimisme exagéré sur les capacités

d'engagement des entreprises (voir Jolivet *et al.*, 2005). Les rythmes, horizons et objectifs des entreprises en matière de formation sont-ils compatibles avec la permanence et la structuration nécessaire à une formation diplômante? Les institutions de formation, qui assument les charges du travail d'ingénierie pédagogique et s'engagent vis-à-vis des formés, peuvent-elles accepter les risques d'une collaboration qui peut s'avérer instable? Par ailleurs, les entreprises sont-elles vraiment disposées à dégager des moyens de qualité pour participer à des actions d'éducation lorsque celles-ci sont peu spectaculaires? Par exemple, combien de dirigeants s'impliquent personnellement, ne serait-ce qu'en participant aux comités d'orientation des programmes de formation? Ils viennent la première fois, puis délèguent le DRH, lequel envoie ensuite son adjoint, et pour finir c'est un jeune « ancien » de l'institution concernée qui vient siéger. Enfin, les entreprises ont de grandes réticences à laisser pénétrer des étrangers. Accueillir des apprenants est difficile et coûteux à court terme et source d'incertitudes, de risques. C'est encore plus délicat lorsque ces apprenants sont accompagnés d'enseignants-chercheurs. Les entreprises n'acceptent souvent d'entrer dans ces actions d'éducation que si elles en maîtrisent étroitement les modalités. Cette maîtrise peut ne pas être compatible avec les principes même de l'éducation. Ajoutons à ces remarques que le coût de ces dispositifs, en termes d'encadrement pédagogique, est généralement excessif compte tenu des modes de financement des institutions. Ces différents facteurs limitent très fortement l'ampleur des actions de formation envisageables dans le cadre de ces

deux modèles qui paraissent incompatibles avec les contraintes d'une formation diplômante de longue durée.

3. Gêne

Un professeur de marketing est contacté par un collègue qui est en relation avec un éditeur. Le collègue lui propose de rédiger un livre de taille modeste, qui exposerait de manière simple les principales techniques de marketing (B2C), illustrées de nombreux exemples. Ce livre ne serait toutefois pas un ouvrage didactique destiné à des étudiants en gestion, mais un ouvrage grand public. Le point de vue adopté serait celui du consommateur, l'ambition étant d'informer le consommateur sur les stratégies, méthodes, techniques, etc. qui sont mis en œuvre par les entreprises qui lui proposent des produits ou des services. Le professeur de marketing reconnaît le potentiel commercial d'un tel ouvrage, admet aimer l'idée, mais juge que l'écrire est incompatible avec sa position. Deux de ses collègues, contactés, feront la même réponse.

Ce qui peut et même doit être enseigné aux étudiants en gestion ne peut être diffusé sans difficulté auprès d'un autre public, parce que celui-ci est l'objet même de ce qui est enseigné. Il n'est pas besoin d'embrasser les fondements marxistes ou post-modernistes de certains courants critiques (*critical studies*) pour reconnaître dans cette anomalie la trace de la charge politique que contient dans cet enseignement, et de manière générale dans tous les enseignements de gestion, quoique à des degrés variables. La contestation idéologique et morale menée par les tenants du courant critique (*critical management education*) (par exemple: Grey, 2004) est difficile à

écarter. Ce courant, il faut le noter, n'est pas le seul à porter un regard moral sur les pratiques de gestion et sur les enseignements de gestion. Le courant des compétences ne manque pas de mettre en avant la nécessaire intégration de la dimension éthique dans l'apprentissage des comportements managériaux. Le courant scientifique, lui, est volontiers acerbe à l'égard de la capacité des praticiens à croire ce qui sert leurs intérêts ou sur le développement de comportements opportunistes favorisés par certaines théories et certaines techniques (Pfeffer et Sutton, 2007). Mais le courant critique considère qu'il n'y a pas de réconciliation possible dans le modèle professionnel basé sur la science tel qu'il est proposé par le courant scientifique (Pfeffer et Fong, 2002) : "Management education does not make better managers. But this is not because deficiencies in management education, it is because of the nature of management as an activity." (Grey, 2004, p. 182). Les pratiques de gestion sont des pratiques de pouvoir, et les enseignements de gestion sont des éléments dans un discours de pouvoir qui façonne les identités en faisant disparaître les alternatives. L'anecdote du cours de stratégie peut être analysée selon cette perspective: quelle que soit la réalité des pratiques, celles-ci sont interprétées à travers l'idée de stratégie. Et même s'ils divergent considérablement sur ce que doit être un cours de stratégie, enseignants-chercheurs de gestion et praticiens sont (en général) d'accord sur un point fondamental: il faut un cours de stratégie (Knights et Morgan, 1991; Grandy et Mills, 2004). Dans cette perspective, enseignements et pratiques de gestion se développent ensemble comme éléments d'un dis-

cours de pouvoir. Chercher à distinguer lequel produit lequel est illusoire. Deux conséquences en découlent : la critique est nécessaire pour lutter contre l'aliénation que produit ce discours de pouvoir ; cette critique doit toucher, simultanément, les enseignements de gestion et les pratiques de gestion.

De manière surprenante, cependant, le modèle critique rejoint les modèles de l'action et celui des compétences sur la question des dispositifs concrets d'enseignement (Reynolds et Vince, 2004). Le combat contre le discours de pouvoir implique en effet de dénoncer l'universalisme qui soutend les enseignements de gestion et les pratiques de gestion et de favoriser la reconnaissance des subjectivités. Pour ces raisons le modèle critique s'appuie sur l'analyse de l'expérience vécue, ce qui nécessite des dispositifs pédagogiques spécifiques, bien différents des cours classiques, qu'ils soient théoriques ou s'appuient sur des analyses de cas. Ces dispositifs paraissent nécessairement contraints dans leur ampleur, pour des raisons de coût (Reynolds et Vince, 2004). C'est là une des limites de l'impact de la démarche critique. L'autre limite, plus fondamentale, et notée plus haut, réside dans l'ignorance des effets de la formation critique sur les pratiques de gestion réelles.

Ceci ne semble pas décourager les avocats du courant critique. Grey, faisant preuve d'une foi surprenante dans l'efficacité des mécanismes de marché, affirme : "It cannot be assumed that we will forever be able to sell a product that so manifestly fails to do what it says it will do." (Grey, 2004, p. 184). Pourtant, ne peut-on penser que ce qu'attendent les entreprises, c'est, non pas des humanistes éclairés, méfiants vis-à-vis

du contrôle, mais des techniciens sûrs d'eux-mêmes, maîtrisant des technologies du contrôle social, idéologiquement, psychologiquement et socialement préparés à leur rôle ?

4. Sarcasme

Un professeur intervient dans un cours de MBA sur les processus de décision stratégiques. Il a face à lui une soixantaine de participants dont l'expérience professionnelle varie entre 5 et 15 ans. Annonçant l'objectif de son intervention, il prend quelques précautions pour expliquer qu'il s'agit de montrer que les décisions obéissent souvent à des facteurs non rationnels, et en particulier qu'elles sont déterminées par des enjeux de pouvoir. Plusieurs participants lancent alors des remarques sarcastiques. L'une déclenche un éclat de rire général. Lorsque la salle se calme, un participant dit : « Mais c'est évident, ce que vous nous dites ; ça n'est jamais rationnel, c'est toujours politique. » Ce groupe a auparavant suivi (et apprécié) des enseignements classiques de finance d'entreprise, de marketing, de stratégie.

Il fut (peut-être) un temps où les intérêts des institutions, des enseignants-chercheurs de gestion, des enseignés et des entreprises étaient alignés. Si les débats actuels sur la pertinence explorent en détail le rapport problématique entre les institutions de formation et les entreprises, ils se soucient peu du « désalignement » des intérêts des formés et des entreprises. Les étudiants veulent être formés pour réussir en entreprise. Ils demandent des enseignements qui leur permettent de maîtriser les techniques, les langages et les discours qui correspondent directement à la demande des entreprises. Mais croient-ils pour autant que ces ensei-

gnements sont intrinsèquement pertinents ? Qu'ils leur seront utiles pour bien gérer ? Ils tiennent à ce que ces cours leur soient utiles pour réussir leur carrière (au moins pour bien la démarrer), ce qui est bien différent. Ce décalage existe évidemment du côté des enseignants-chercheurs de gestion, qui se posent la même question. Par exemple, faut-il faire un cours classique sur le leadership alors que ce discours du leadership est contestable ? Une sommité comme James March peut s'affranchir de tels doutes et offrir à des étudiants volontaires un cours d'« anti-leadership » (March et Weil, 2003), mais un enseignant ordinaire n'a pas toujours cette liberté.

Et, après tout, n'ont-ils pas raison, ces étudiants ? Comment les enseignants peuvent-ils justifier d'engager les étudiants dans une réflexion critique qui vraisemblablement n'augmentera en rien, si elles ne les diminuent pas, leurs capacités à s'insérer et réussir dans l'univers complexe et compétitif de l'entreprise moderne ? Surtout, comment le justifier vis-à-vis des étudiants eux-mêmes ? Et comment justifier de leur enseigner des éléments qu'ils ne pourront vraisemblablement pas mettre en œuvre dans le cadre des pratiques de gestion « normales » des entreprises dans lesquelles ils se retrouveront ? Fenwick (2005, p. 38) note que les étudiants sont généralement disposés à suivre une lecture critique des pratiques de gestion dans l'abstraction, mais que, lorsqu'ils sont placés en situation d'acteur (cas, jeu, simulation, etc.), ils adoptent souvent des positions « traditionnelles ». De même, la discussion de leurs propres expériences dans une perspective critique peut être une source de réactions défensives, de honte, ou de fuite. La solution proposée par Fenwick est modeste :

elle consiste à viser des résultats limités, des *small wins*, plutôt que des transformations majeures des idées, des pratiques de gestion et des identités des formés. Pour cela, elle préconise, comme on l'a vu plus haut, d'adopter des principes pédagogiques de l'approche *action-based learning*. Obtenir des résultats limités avec des dispositifs d'éducation eux-mêmes limités, parce que coûteux : le problème ne semble pas trouver une solution à la hauteur des ambitions du courant critique.

Cette quatrième anecdote révèle un clivage chez les managers en formation. L'approche critique ne propose que de déplacer les frontières de ce clivage : la part critique du jugement de l'enseigné doit être étendue au maximum. En pratique, cependant, ceci est difficile à réaliser, et pose un problème éthique à l'enseignant-chercheur puisque ce projet n'est pas nécessairement en accord avec la demande de l'enseigné. On peut même redouter des effets destructeurs. Il importe de trouver une forme de réconciliation qui permette à la distance critique de s'exercer sans constituer une menace pour le futur manager. Pour Hendry (2006), cette réconciliation est à chercher dans la reconstruction de l'identité managériale. Pour lui, une part des problèmes ici discutés provient de l'évolution des organisations ou, plus précisément, de la non-prise en compte, par l'éducation au management, de l'évolution des organisations. De bureaucraties (hiérarchies fortement structurées), celles-ci sont passées à des post-bureaucraties (mêlant hiérarchie et marché). Le rôle des managers a évolué en conséquence : alors que dans la bureaucratie leur tâche était essentiellement technique, la coordination et le leadership étant pris en charge par la structure, la post-bureaucratie met le manager dans une posi-

tion beaucoup plus instable, au centre de tensions multiples, et lui confère la mission de construire (et reconstruire en permanence) les conditions de coordination, de coopération, de confiance, et de direction. Le manager est en position d'intermédiaire, avec un devoir moral envers son supérieur mais aussi envers ses collaborateurs, dans un contexte où l'harmonisation de ces devoirs est au mieux précaire. L'enseignement du management tel qu'il est pratiqué correspond, lui, à la bureaucratie. Il a une orientation principalement technique et néglige la dimension morale et politique. La connaissance diffusée, qui se réclame exclusivement d'un statut scientifique, est présentée comme un ensemble de techniques et reflète une identité du manager comme technicien (ou éventuellement comme entrepreneur), qui est aujourd'hui inadéquate. Les enseignements de gestion doivent favoriser la construction d'une nouvelle identité managériale, qui soit fondée sur l'exercice du jugement, la conciliation d'intérêts divergents, la construction et la direction de communautés de confiance (Hendry, 2006, p. 278). Pour construire la figure du manager post-bureaucratique, Hendry préconise de mobiliser d'autres sources de connaissance en puisant dans les « humanités » (histoire, littérature, anthropologie sociale, sociologie historique).

CONCLUSION

Hendry conclut sur une interpellation : pour qu'elle ne sacrifie ni la critique ni le manager, la réconciliation des enseignements et des pratiques demande que les enseignants-chercheurs de gestion « commencent à prendre l'éducation au sérieux » (Hendry, 2006, p. 279), car l'exemplarité des ensei-

gnants-chercheurs de gestion est un vecteur de construction d'identité capital. Sans doute. Et certainement il faut se soucier d'éviter le développement, chez les enseignants-chercheurs, d'un « cynisme professionnel » (Bedeian, 2007) qui résulterait à la fois des désenchantements dont témoignent les anecdotes ci-dessus et des diverses pressions ou tentations que représentent les marchés de la recherche et de la formation. Mais, encore une fois, les enseignants-chercheurs ne sont pas les seuls vecteurs, et peut-être pas les plus importants. Une identité sociale ne se construit pas seulement par l'enseignement ; plus précisément, elle ne peut se construire par l'enseignement que si les autres composantes sociales (ici, en premier lieu, les entreprises) sont en ligne avec cette identité. Que les entreprises se soient transformées en post-bureaucraties n'implique pas qu'elles aient elles-mêmes compris et accepté les implications de cette transformation. Comme on l'a vu, le décalage généralement reconnu entre enseignements et pratiques de gestion ne provient pas uniquement d'une dérive académique. Si les enseignants-chercheurs de gestion sont pris dans leur univers académique, les entreprises, elles, cherchent à éviter les enjeux politiques du management. Or une identité managériale post-bureaucratique, au sens que propose Hendry, implique la reconnaissance de ces enjeux politiques. Quant aux étudiants (les enseignés), ils sont soucieux de réussir grâce à leur formation, ce qui n'a rien de scandaleux, surtout dans un système où ils sont les payeurs. Mais peuvent-ils pour autant ignorer les enjeux de leur engagement dans les métiers de la gestion ? Le problème de la recherche en gestion et de sa pertinence, qui focalise l'attention, est

au fond assez simple, puisqu'il ne concerne que les enseignants-chercheurs et les entreprises, et que la scène de la recherche est finalement assez confidentielle. Mais l'enseignement est une scène publique sur laquelle il est autrement plus délicat de se positionner. On peut imaginer et souhaiter que la situation actuelle évolue progressivement, que ces décalages se déplacent et aboutissent à une forme d'équilibre. Que cet équilibre soit précaire, toujours à redéfinir, on n'a pas à le redouter: il est sain que les enseignants-chercheurs en gestion soient interrogés sur leur contribution au développement des pratiques, tout comme il est bon qu'eux-mêmes interrogent les pratiques des entreprises. Quant aux formés, s'il convient de respecter leur

demande, il n'y a pas de raison de les préserver d'un inconfort inhérent à leur futur métier. Mais si ce jeu à plusieurs n'est pas compris comme une condition pour que soit créé un bien collectif supérieur, on peut craindre que les apostrophes, les découragements, les gênes et les sarcasmes se multiplient. Les entreprises confieraient leurs missions de formation à d'autres prestataires que les institutions d'enseignement classiques, à l'exception d'une formation initiale qui serait globalement dévalorisée. Les enseignants-chercheurs pourraient exercer leur critique sans conséquence réelle et jouer entre eux un jeu académique. L'intégration de la formation à la gestion dans l'univers académique n'aurait été alors qu'une brève parenthèse.

BIBLIOGRAPHIE

- Augier M., March J.-G., "The Pursuit of Relevance in Management Education", *California Management Review*, vol. 49, n° 3, 2007, p. 129-146
- Bagot L., « Les nouvelles tendances du management », *Enjeux-Les Échos*, juin 2007, p. 98-100.
- Bedeian A.G., "Even if the Tower Is "Ivory", It Isn't "White:" Understanding the Consequences of Faculty Cynicism", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, n° 1, 2007, p. 9-32.
- Bennis W., O'Toole J., "How Business Schools lost their way", *Harvard Business Review*, May-June 2005, p. 96-104.
- Blood M.R., "Only You Can Create Actionable Knowledge", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, n° 2, 2006, p. 209-212.
- Burlaud A., Propositions pour une meilleure formation universitaire en sciences de gestion, compte rendu du groupe de travail sur les sciences de gestion, DGES, 2007.
- Demil D., Lecocq X., Warnier V., « Le couple pratique-recherche : divorce, mariage ou union libre ? », *Revue française de Gestion*, vol. 33, n° 171, 2007, p. 31-48.
- Donaldson L., "Damned by our own theories: Contradictions between theories and Management Education", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1, n° 1, 2002, p. 96-106.
- Durand T., Dameron S., *Prospective 2015 des établissements de gestion – cinq scénarios pour agir*, Fnege, février 2005.

- Eichenberger J.Y., « L'entreprise, l'enseignant et le futur cadre », *Revue française de Gestion*, mars-avril 1977, p. 7-13.
- Fenwick T., "Ethical Dilemmas of Critical Management Education Within Classrooms and Beyond", *Management Learning*, vol. 36, n° 1, 2005, p. 31-48.
- Gosling J., Mintzberg H., "Management Education as if Both Matter", *Management Learning*, vol. 37, n° 4, 2006, p. 419-428.
- Grandy G., Mills A.J., "Strategy as Simulacra? A Radical Reflexive Look at the Discipline and Practice of Strategy", *Journal of Management Studies*, vol. 41, n° 7, 2004, p. 1153-1170.
- Grey C., "Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education", *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, n° 2, 2004, p. 178-186.
- Harmon M.M., "Business Research and Chinese Patriotic Poetry: How Competition for Status Distorts the Priority Between Research and Teaching in U.S. Business Schools", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, n° 2, 2006, p. 234-243.
- Hendry J., "Educating Managers for Post-bureaucracy: The Role of the Humanities", *Management Learning*, vol. 37, n° 3, 2006, p. 267-281.
- Jolivet F., Bado O., Vaysse J. L., « Le grand écart entre enseignement et vie en entreprise », *Expansion Management Review*, juin 2005, p. 58-67.
- Korpiaho K., Päiviö H., Räsänen K., "Anglo-American forms of management education : A practice-theoretical perspective", *Scandinavian Journal of Management*, vol. 23, 2007, p. 36-65.
- Locke R.R., *The collapse of the American management mystique*, Oxford University Press, New York, 1996.
- March J.G., Weil, T., *Le leadership dans les organisations*, Les Presses de l'École des mines de Paris, Paris, 2003.
- Mintzberg H., *Des managers, des vrais! Pas des MBA*, Éd. d'Organisation, Paris, 2005.
- Nioche J.P., « Pratique et théorie dans l'enseignement de la gestion », *Enseigner le management – Méthodes, institutions, mondialisation*, Garel G., Godelier E., Hermès-Lavoisier, Paris, 2004.
- Pfeffer J., Fong C.T., "The end of Business Schools ? Less success than meets the eye", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1, n° 1, 2002, p. 78-95.
- Pfeffer J., Sutton R., *Faits et Foutaises dans le management*, Paris, Vuibert, 2007.
- Reynolds M., Vince R., "Critical Management Education and Action-Based Learning: Synergies and Contradictions", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 3, n° 4, 2004, p. 442-456.
- Rigby D., de Leusse P., *Les outils du management*, Vuibert, Paris, 2007.
- Rousseau D.M., McCarth, S., "Educating Managers From an Evidence-Based Perspective", *Academy of Management Learning & Education*, vol. 6, n° 1, 2007, p. 84-101.
- Starkey K., Hatchuel A., Tempest S., "Rethinking the Business School", *Journal of Management Studies*, vol. 41, n° 8, 2004, p. 1521-1531.
- Zell D., "Pressure for Relevancy at Top-Tier Business Schools", *Journal of Management Inquiry*, vol. 14, n° 3, 2005, p. 271-274.

