



PAR BERTRAND MOINGEON,  
LAURENCE LEHMANN-ORTEGA

# Enjeux et opportunités de l'*executive* *education*

**La formation continue des managers et dirigeants, ou *executive education*, constitue aujourd'hui un des piliers de la stratégie des *business schools*. Peu présentes dans ce secteur jusque dans les années 1980, elles cherchent à y gagner des parts de marché par rapport aux sociétés privées, en s'appuyant notamment sur leur activité de recherche, qui constitue un avantage concurrentiel majeur. À condition qu'elles sachent favoriser des recherches à la fois rigoureuses sur le plan scientifique et pertinentes sur le plan pragmatique, les *business schools* peuvent bénéficier d'un véritable effet vertueux de l'*executive education*, les profits économiques, culturels et symboliques associés se renforçant mutuellement.**

La formation continue des managers et dirigeants, ou *executive education*, constitue un secteur d'activité à part entière, en forte croissance au niveau mondial. Il existe une grande variété d'acteurs intervenant dans ce champ concurrentiel: *business schools*, sociétés privées, associations professionnelles, formateurs individuels, etc. L'offre est segmentée en fonction de critères tels que la durée des programmes, leur caractère diplômant ou non, le marché visé (du local au global), l'origine de la demande (individus ou entreprises).

Mais loin de constituer un marché banalisé, l'*executive education* semble présenter un enjeu majeur pour les institutions d'enseignement supérieur. L'ambition de cet article est de dresser un état des lieux permettant de préciser ces enjeux, ainsi que les opportunités associées, en particulier pour les *business schools*. Inégalement développée au sein de ces dernières dans les années 1980, cette activité constitue en effet aujourd'hui un des piliers de leurs stratégies.

Pour ce faire, nous commençons par décrire plus précisément l'objet d'étude en rappelant les multiples facettes de cette activité de formation, avant de nous interroger sur l'intérêt de ce type de formation, pour les

dirigeants, d'une part, et pour les institutions qui la dispense, d'autre part.

### 1. Les différentes facettes de l'*executive education*

L'*executive education* est la dénomination consacrée au niveau international pour désigner l'ensemble des activités de formation continue s'adressant aux managers et dirigeants. Une analyse de l'offre conduit à mettre en évidence l'existence de différents segments.

#### *Une offre variée de plus en plus composite*

L'offre peut être analysée en fonction de l'origine des participants, la longueur et l'issue de la formation (diplômante ou non) ainsi que du type de client.

Certains séminaires sont ainsi proposés à des participants provenant de différentes entreprises (on parle alors de formations « interentreprises ») alors que d'autres sont conçus sur mesure pour une société donnée (ou formations « intra-entreprises »). Il existe également des formules intermédiaires réalisées pour un consortium de sociétés. Si les formations interentreprises privilégient le partage d'expérience entre les formés, contribuant ainsi à l'ouverture vers des horizons différents, ce type de formation ne peut aborder de façon détaillée les problématiques propres aux différentes entreprises des participants.

Parmi les dispositifs interentreprises, on distingue trois principaux segments en fonction de la durée des formations ainsi que de leur caractère diplômante ou non. Les séminaires dits « courts » dénommés dans l'univers anglo-saxon les « open-enrollment programs » sont à accès libre (pas de sélection au niveau du recrutement). Les

formations dites « certifiantes », sont d'une durée moyenne de 2 à 4 semaines, et les participants doivent le plus souvent soumettre un dossier d'admission. Les programmes diplômants quant à eux comportent des épreuves d'admission, des systèmes d'évaluation et un jury final. Parmi ceux-ci, la formation la plus connue est l'Executive MBA. Programme de management général (même si parfois des institutions peuvent proposer des dominantes sur un thème ou un secteur d'activités), il correspond, comme son nom l'indique, à la version « executive » d'un programme MBA. À l'instar de tous les dispositifs d'*executive education*, il est conçu pour être conciliable avec la poursuite d'une activité professionnelle. On trouve également, notamment en France, des Executive Masters spécialisés centrés sur une thématique particulière (par exemple, le marketing ou la finance). Ce segment du diplômé a connu au niveau international un essor relativement récent ce qui, comme nous le verrons ci-après, n'est pas sans exercer une influence sur les stratégies des *business schools*. Enfin, l'offre d'*executive education* au sens large peut également renvoyer à d'autres dispositifs tels que les activités de coaching, le e-learning, des journées d'étude ou des clubs pour dirigeants. En fonction du type de programme, la nature du client peut varier. Dans le cas du sur mesure, le client est l'entreprise. La formation s'inscrit alors dans une démarche d'apprentissage collectif, voire d'évolution de la culture de l'organisation. Il s'agit d'une relation « Business to Business ». Pour les formations interentreprises, la relation contractuelle est soit avec l'entreprise (le plus fréquemment), soit directement

avec le participant quand celui-ci prend en charge sa formation (la logique de « co-investissement » entre l'entreprise et le salarié est devenue assez fréquente pour les programmes diplômants).

Si la segmentation « programmes inter-entreprises courts », « diplômant » et « sur mesure » est pertinente notamment du point de vue commercial (les processus de vente/achat ne sont pas les mêmes) ainsi que de la conception/réalisation (la manière de concevoir une formation sur mesure est par exemple très différente de celle utilisée pour un programme diplômant), il est important de souligner qu'il ne s'agit pas pour autant de catégories étanches. Il existe en effet des offres « transversales » pouvant être proposées aux entreprises, remettant en question les catégories de perception habituellement utilisées dans le secteur. À titre d'illustration, des participants à une formation sur mesure peuvent, dans le cadre de ce dispositif intra-entreprise, bénéficier d'un crédit temps formation personnel pour suivre des électifs de leur choix dans l'offre interentreprise de la *business school*, voire faire créditer une partie de leur cursus intra-entreprise s'ils décident de postuler à une formation diplômante. Ces combinaisons inter et intra-entreprises permettent de conjuguer à la fois la poursuite d'objectifs collectifs (propres aux dispositifs sur mesure) et la réponse à des attentes plus individuelles. Les universités d'entreprise (institutions gérées par une entreprise en interne) les plus innovantes s'inscrivent d'ailleurs dans cette logique.

#### *Des acteurs divers de plus en plus nombreux*

Il existe différentes catégories d'acteurs intervenant dans ce champ concurrentiel :

*business schools*, sociétés de formation privées, formateurs individuels, universités d'entreprise, associations professionnelles, cabinets de conseil ayant développés une activité formation... Certains acteurs accueillent principalement des cadres moyens, alors que d'autres se sont concentrés sur le segment des managers à haut-potentiel et des cadres dirigeants (c'est par exemple le choix fait par les grandes *business schools* internationales). Certains ont opté pour une stratégie de spécialisation sur une gamme spécifique (e.g. coaching, séminaires interentreprises de courte durée), alors que d'autres proposent des dispositifs couvrant l'ensemble des segments d'activité.

Les formations diplômantes sont par nature presque exclusivement proposées par des *business schools* (toutefois certaines sociétés privées interviennent sur ce segment par le biais de partenariat avec des institutions académiques). En revanche, la grande majorité de ces acteurs se retrouvent sur les segments du sur mesure ou encore sur les formations interentreprises courtes.

Dans la suite de cet article, nous centrons notre étude sur les *business schools*, pour lesquelles l'*executive education* représente un enjeu majeur.

Parmi celles-ci, il convient de distinguer celles qui interviennent sur un marché local ou national, et celles qui poursuivent une stratégie internationale (multidomestique, voire globale). Le facteur linguistique est tout à fait déterminant en la matière. Pour les institutions localisées dans des pays pour lesquels l'anglais est la langue d'usage, l'internationalisation peut suivre une logique incrémentale. En effet, il est possible pour elles d'accueillir progressivement un nombre croissant de participants

étrangers sans avoir à créer une offre spécifique. À l'inverse, les *business schools* situées en dehors de ces régions, doivent développer, en complément (ou en substitution) de leur gamme existante, une offre de formations anglophones pour pouvoir s'adresser au marché global. La logique incrémentale ne s'applique alors plus, l'institution devant être à même d'attirer un nombre significatif d'étrangers afin de justifier ce passage à l'anglais !

Si certaines institutions ont dès leur création opté pour une stratégie internationale en matière d'*executive education* (c'est par exemple le cas de l'Insead), d'autres ont accompli une véritable mutation au cours des dix dernières années. Historiquement positionnées parmi les champions nationaux, elles font aujourd'hui partie des leaders européens, voire mondiaux (par exemple : IESE en Espagne, HEC en France ou Bocconi en Italie).

Les voies de développement varient selon les institutions. En effet, si certains acteurs ont privilégié une logique d'importation, cherchant en priorité à faire venir des participants de différents pays sur leur campus, d'autres ont opté pour une approche multi-site (par exemple : université de Chicago : États-Unis, Angleterre et Singapour ; ESCP-EAP : France, Angleterre, Espagne et Italie ; Insead : France et Singapour), et d'autres encore ont misé prioritairement sur une stratégie d'alliances (e.g. Kellogg - Hong-Kong University of Science and Technology ; HEC - London School of Economics - New-York University ; Essec - Mannheim, London Business School - Columbia University).

Enfin, certaines institutions disposent de filiales pour gérer tout ou partie de leur activité d'*executive education*. On peut notam-

ment citer le cas de l'université de Duke aux États-Unis, qui a choisi de faire porter le développement international de son activité par une filiale dédiée (Duke CE). Au lieu de prendre principalement appui sur les professeurs de Duke pour concevoir et réaliser les formations, cette entité fait appel à un réseau d'experts qu'elle mobilise ponctuellement dans différents pays. Il est à noter que de nombreuses institutions, sans pour autant avoir adopté une telle structure, ont progressivement constitué en complément de leur corps professoral permanent, un réseau de professeurs affiliés, professeurs visitant et experts associés intervenant de façon significative en *executive education*. Cette organisation fait d'ailleurs l'objet de débat, car elle contribue à accentuer le clivage entre enseignement et recherche.

Au final, un nombre croissant d'acteurs interviennent sur ce marché, dont nous venons de décrire les contours. Se faisant, nous avons fait comme si la formation continue des managers et dirigeants allait de soi. Or, la pertinence de ce type de formation est l'objet de débats.

## **2. L'intérêt de l'*executive education* pour les dirigeants Peut-on les former ?**

Il n'est pas rare en effet d'entendre affirmer, surtout en France, qu'un dirigeant « n'a plus rien à apprendre », « que consacrer du temps à la formation est incompatible avec sa charge de travail » ou encore que « les qualités d'un dirigeant relèvent de l'inné et non de l'acquis ». Le vocable même de formation, voire d'*education* utilisé en anglais, peut être jugé comme inapproprié, certains préférant utiliser une autre terminologie : accompagnement, développement, voire

entraînement de dirigeants. En fait, ces dénominations sont là pour rappeler que les démarches pédagogiques, pour un public dirigeant, ne sauraient se confondre avec celles utilisées en formation initiale avec des étudiants ou des élèves. La terminologie n'est pas neutre. Ce n'est pas par hasard que l'on parle de « participants » et non d'élèves pour désigner les personnes suivant ces formations.

Olivier Reboul, philosophe de l'éducation, identifie différentes constructions syntaxiques possibles pour le verbe apprendre (Reboul, 1993) : apprendre *que*, apprendre *à* et *apprendre*. Apprendre *que* renvoie à l'acquisition de nouvelles informations. Apprendre *à* concerne le développement de savoir-faire. Un dirigeant peut par exemple apprendre à réaliser un *business plan* à l'occasion d'une formation interentreprise. Enfin, *apprendre* désigne une activité dont le résultat est de « connaître par les causes », autrement dit de comprendre. Au-delà de la maîtrise des outils et des techniques de management, il s'agit de comprendre pourquoi ceux-ci ont été développés, pourquoi dans certains contextes ils ne sont plus adaptés. Cette compréhension du pourquoi des choses est nécessaire au dirigeant confronté à des situations complexes comme en témoignent les travaux de Chris Argyris, Michel Crozier, Edgar Schein ou encore Peter Senge. Elle constitue un prérequis à tout changement véritable du construit humain qu'est l'entreprise, à toute innovation radicale et peut être une véritable source d'avantage concurrentiel. Dans un essai sur l'impuissance des élites à se réformer, Michel Crozier montre que c'est l'incapacité des dirigeants à se remettre en cause, leur refus d'être dans une logique d'appren-

tissage tout au long de la vie qui est source de problèmes (Crozier et Tilliette, 1995). Dans cette perspective, l'idéologie selon laquelle la formation ne serait pas utile car les dirigeants savent déjà tout, qu'ils n'ont plus besoin d'être formés ou de se former, est dangereuse. Pour que les entreprises soient apprenantes, il est nécessaire que les dirigeants s'engagent dans une démarche réflexive, les amenant à revisiter leurs convictions (Argyris et Schön, 2002). La formation peut faciliter ce processus (Kets de Vries et Korotov, 2007).

Si l'on analyse les objectifs assignés aux formations continues proposées par les *business schools*, on retrouve ces trois dimensions du verbe apprendre, avec un accent tout particulier sur les deux dernières : apprendre *à* et *apprendre* (connaître par les causes). Mais l'*executive education* peut aussi être une opportunité d'apprendre *à* apprendre, en dépassant l'acquisition de savoir-faire pour s'adresser au savoir-être du dirigeant, et ainsi les accompagner dans leur mission d'agents de changement.

Nous pensons donc que les dirigeants et les entreprises peuvent trouver un intérêt dans l'*executive education*. Celle-ci présente également de nombreuses sources de profits pour les *business schools*.

### **3. L'intérêt de l'*executive education* pour les *business schools* : une source de profits**

Les principales *business schools* internationales ont toute une activité très significative dans le domaine de l'*executive education*. Pour s'en convaincre, il suffit de regarder les classements publiés par les grands journaux économiques. Par exemple, le *Financial Times* réalise chaque année des classements pour les programmes

inter-entreprises, les formations sur mesure ainsi que les executive MBA. On retrouve très fréquemment dans le top 20 des institutions américaines telles que Harvard, Stanford, MIT, Duke, Columbia ou encore des *business schools* basées en Europe telles que HEC ou IMD. Ceci reflète un choix stratégique réalisé par ces institutions qui voient en l'*executive education* l'un des piliers de leur développement à côté du MBA et du MSc (Master of Science in Management, principalement en Europe). Toutes ces activités prennent appui sur un moteur commun : les professeurs permanents et leur activité de recherche.

Ainsi, dans une perspective socio-économique inspirée des travaux du sociologue Pierre Bourdieu, nous pouvons montrer que l'*executive education* permet d'accumuler différentes formes de capitaux qui constituent autant de sources de profits : économiques, culturels et symboliques.

#### *Une motivation économique*

Historiquement, la raison d'être de l'*executive education* dans le portefeuille des *business schools* était quasi exclusivement économique. Générant une partie significative des revenus de ces institutions (cela peut représenter plus du tiers pour certaines d'entre elles), les formations pour dirigeants jouent en effet un rôle très important dans le financement du fonctionnement et du développement des institutions. Ainsi, en complément des professeurs et intervenants chargés de concevoir et animer les formations, certaines institutions peuvent compter plus de 100 salariés permanents dédiés à l'*executive education*. Depuis la fin des années 1990, les grandes *business schools* ont largement dépassé le « stade du bricolage », basé sur des initiatives pon-

ctuelles portées par quelques professeurs, pour entrer dans une logique de professionnalisation, devenue la règle. Les divisions chargées de cette activité sont fréquemment dotées de compétences pointues dans les domaines commerciaux, marketing, ingénierie de formation, et fonctionnent comme de véritables *business units* dont le budget peut dépasser les 30 millions d'euros.

Toutefois, ces enjeux économiques ne doivent pas masquer l'existence d'autres types de profits recherchés par les *business schools* au travers de leurs activités d'*executive education*.

#### *De la valorisation au renforcement du capital culturel*

Incontestablement, l'*executive education* peut permettre de renforcer le capital culturel de la *business school* au sens où elle s'inscrit dans une logique de valorisation des travaux de recherche réalisés par les professeurs. Ces travaux constituent en effet la matière première permettant aux *business schools* de se différencier notamment des sociétés privées de formation et des cabinets de conseil. Ainsi, les professeurs intervenant en *executive education* vont pouvoir diffuser rapidement leurs résultats de recherche et les tester auprès des entreprises, instaurant un cycle court entre la création et la transmission de connaissances. De plus, en retour, les participants peuvent alimenter le chercheur en leur soumettant des problématiques issues du terrain, et lui permettre de collecter de nouvelles données.

Nous avons pu constater combien les entreprises et les participants étaient prêts à participer activement à une telle démarche de cocréation de connaissances. Nous sommes ici bien loin d'un modèle dans lequel le pro-

fesseur vient distiller son savoir à des apprenants passifs. En *executive education*, les participants, comme la dénomination l'indique, sont actifs, ils participent, non seulement en posant des questions et en interagissant avec leurs pairs, mais aussi en partageant leurs connaissances, en facilitant au chercheur l'accès aux données, voire en s'associant activement à la démarche. Des collaborations peuvent par exemple se mettre en place entre participants d'une formation diplômante et professeurs à la suite d'un travail d'audit stratégique ou autre mémoire individuel. Les programmes sur mesure constituent également des opportunités intéressantes pour les professeurs d'avoir un accès privilégié au terrain. Ceci est valorisé par les entreprises car plus l'intervenant a une connaissance précise de la réalité de l'entreprise, plus l'action de formation sera adaptée aux besoins. Il n'est pas rare de voir des études de cas, utilisées dans des programmes MBA ou MSc, réalisées initialement dans le cadre de formations sur mesure.

Au final, l'*executive education* est vue de plus en plus comme un laboratoire permettant de réconcilier la rigueur scientifique de la recherche à la pertinence des outils et concepts développés grâce à elle, et actionnable par un dirigeant (Bennis et O'Toole, 2005 ; Büchel et Antunes, 2007).

Il est à souligner que l'activité même de formation peut être objet de recherche en tant que telle, et par là même contribuer à l'accroissement du capital culturel de l'institution. Des méthodes pédagogiques innovantes sont aussi conçues afin de répondre aux spécificités des formations pour dirigeants (par exemple : réalisation de projets d'action, ateliers de résolution de problèmes), comme l'ont montré récem-

ment Tushman et ses collègues de l'université d'Harvard (2007).

Travaux de recherche, études de cas, nouvelles méthodes pédagogiques sont autant de contribution de l'*executive education* au patrimoine intellectuel de l'institution.

### *Les enjeux symboliques*

Aujourd'hui, les principales *business schools* attendent de leur activité *executive education* qu'elles soient source de profits économiques, qu'elles renforcent leur patrimoine culturel, mais aussi qu'elles participent activement à conforter leur notoriété et leur image. Apparaître en bonne place dans les classements constitue ainsi un enjeu dans la mesure où ils contribuent à la réputation externe des institutions. Ils jouent ainsi un rôle tout à fait structurant dans cet univers de marques. On peut s'en féliciter ou le déplorer, il n'en reste pas moins vrai qu'ils exercent une influence comparable à celle des agences de rating pour les entreprises. La réputation se construit bien évidemment dans le temps au travers de la qualité perçue de l'offre, mais il est clair que les classements jouent un effet d'amplificateur en la matière. Par exemple, certaines entreprises globales n'adressent des appels d'offres pour des formations sur mesure qu'aux institutions classées dans le top 20 mondial. Mais il serait réducteur de se focaliser uniquement sur l'aspect classement. Il convient de s'intéresser aux actions en amont permettant de renforcer le capital symbolique de l'institution. Une analyse des critères utilisés pour réaliser ces classements met en évidence le poids accordé à l'originalité des contenus, à la recherche, en d'autres termes au capital culturel des institutions. On voit bien ici les interrelations entre les différentes formes de capital : éco-

nomique, culturel et symbolique. Ces interrelations sont tout particulièrement visibles dans le cas d'innovations stratégiques.

#### *Un laboratoire d'innovation stratégique*

Pour illustrer cet aspect, nous prendrons l'exemple du programme Trium Global Executive MBA, proposé conjointement par HEC, la London School of Economics et l'université de New York. Il s'agit d'un exemple d'innovation stratégique dans la mesure où cette formation a nécessité des changements radicaux à la fois sur la proposition de valeur et sur la manière de fonctionner (c'est-à-dire sur les deux composantes-clés d'un *business model*). Tout comme Renault et Matra avaient contribué en leur temps à la création d'un nouveau segment de voiture (monospace) en commercialisant l'Espace, HEC-NYU-LSE ont joué un rôle déterminant dans la mise en place d'une nouvelle catégorie d'offres : les Executive MBA globaux. La proposition de valeur consiste à permettre à des cadres dirigeants à très hauts-potentiels de se préparer à gérer des entreprises dans un univers global, à relever les défis de la globalisation. La création d'un EMBA en alliance, sur la base d'un curriculum entièrement adapté et développé conjointement, donnant lieu à un diplôme conjoint à trois institutions, a constitué une première mondiale. Ceci a nécessité un changement radical pour les trois partenaires dans la manière de gérer un tel programme. Le mode de fonctionnement s'apparente davantage à celui d'une joint-venture internationale qu'à une alliance académique.

Cet Executive MBA a non seulement permis aux partenaires de développer une source de revenus complémentaire en créant un nouveau marché, de renforcer

leur capital culturel (création de nouveaux contenus), mais aussi de bénéficier de profits symboliques (Trium Global Executive MBA étant par exemple classé 2<sup>e</sup> mondial en 2007 par le *Financial Times*).

#### *La spécificité des établissements français d'enseignement supérieur de gestion*

Après avoir décrit le champ concurrentiel au niveau international et ses enjeux, il est intéressant de souligner comment les établissements français s'inscrivent dans cette dynamique. La dernière étude nationale (Moingeon, 2003) portant sur le marché français de la formation continue des managers et dirigeants a été publiée en 2003 par la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises (Fnege). Dans ce rapport, nous avons montré que la grande majorité des institutions françaises étaient perçues, à deux ou trois exceptions près, comme exclusivement focalisées sur la formation initiale et étaient peu présentes sur la scène internationale. L'enquête estime que 20 à 25 % du marché de la formation continue en gestion pour managers et dirigeants est détenu par les établissements supérieurs de gestion. Parmi eux, trois grandes écoles de gestion réalisent 60 % du chiffre d'affaires cumulé.

Aujourd'hui, même si certaines institutions ont mené des politiques actives en matière d'*executive education*, la situation reste assez comparable. Le défi pour les établissements français d'enseignement supérieur de gestion est incontestablement de parvenir à prendre appui sur la notoriété et l'image acquises en formation initiale ainsi qu'en recherche pour développer leur présence en *executive education*. Pour celles ayant une activité internationale significative, voire appartenant au groupe



des leaders européens, l'enjeu au niveau national est de faire évoluer les perceptions des dirigeants d'entreprises. En effet, il s'agit de les convaincre, preuves à l'appui, qu'elles ne correspondent plus à l'image qu'ils peuvent en avoir. Le principal défi est alors de démentir l'adage selon lequel on n'est pas prophète dans son pays !

### CONCLUSION : LA RECHERCHE AU CŒUR DE LA STRATÉGIE

L'économie du savoir, dans laquelle le savoir-être est essentiel, a contribué à l'essor du marché de l'*executive education*. Les dirigeants peuvent en effet trouver dans ce type de formation non seulement des outils,

mais également des clés de lecture originales favorisant la conduite du changement, indispensable au pilotage stratégique des organisations. Peu présentes sur ce marché jusque dans les années 1980, les *business schools* cherchent à y gagner des parts de marché par rapport aux sociétés privées, en s'appuyant notamment sur leur activité de recherche, qui constitue un avantage concurrentiel majeur. À condition qu'elles sachent favoriser des recherches à la fois rigoureuse sur le plan scientifique et pertinente sur le plan pragmatique, les *business schools* peuvent bénéficier d'un véritable effet vertueux de l'*executive education*, les profits économiques, culturels et symboliques associés se renforçant mutuellement.

### BIBLIOGRAPHIE

- Argyris C., Schön D., *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*, De Boeck université, Paris, 2002.
- Bennis W., J. O'Toole, "How Business Schools lost their way", *Harvard Business Review*, vol. 4, mai 1996, p. 96-104.
- Büchel B., Antunes D., "Executive Education in TOIL", *Academy of Management Learning and Education*, vol. 6, n° 3, septembre 2007, p. 305-309.
- Crozier M., Tilliette B., *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, InterEditions, Paris, 1995.
- Kets de Vries M., Korotov K., "Creating Transformational Executive Education Programs", *Academy of Management Learning and Education*, vol. 6, n° 3, septembre 2007, p. 375-387.
- Moingeon B., *La formation continue en gestion : état des lieux et perspectives*, Fnege, Paris, 2003.
- Moingeon B., (ed.), *Peut-on former les dirigeants ? L'apport de la recherche*, L'Harmattan, Paris, 2003.
- Moingeon B., Lehmann-Ortega L., "Strategic Innovation: How to Grow in Mature Markets", *European Business Forum*, vol. 24, printemps 2006, p. 50-54.
- Reboul O., *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 1993.
- Schein E., *Organizational culture and leadership*, CA, Jossey Bass, San Francisco, 1985.

Senge P. *et al.*, *La cinquième discipline : le guide de terrain*, Paris, First, 2000.

Tushman M., O'Reilly C., "Research and Relevance : the implications of Pasteur's quadrant for doctoral programs and faculty development", *Academy of Management Journal*, vol. 50, August 2007, p. 769-774.