

HENRY  
MINTZBERG

**DES MANAGERS  
DES VRAIS !**

**PAS DES MBA**



UN REGARD CRITIQUE SUR LE MANAGEMENT  
ET SON ENSEIGNEMENT

Éditions  
d'Organisation

Des managers, des vrais!  
Pas des MBA

## **Du même auteur, chez le même éditeur**

Le management : voyage au centre des organisations

Le manager au quotidien : les dix rôles du cadre

Structure et dynamique des organisations

Le pouvoir dans les organisations

Pouvoir et gouvernement d'entreprise

HENRY MINTZBERG

# Des managers, des vrais! Pas des MBA

*Un regard critique  
sur le management et son enseignement*

Traduit de l'anglais par Marie-France Pavillet

Ouvrage traduit avec l'aide du Centre National du Livre

**Éditions**  

---

**d'Organisation**

Éditions d'Organisation  
1, rue Thénard  
75240 Paris Cedex 05  
Consultez notre site :  
[www.editions-organisation.com](http://www.editions-organisation.com)



Le code de la propriété intellectuelle du 1<sup>er</sup> juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

En application de la loi du 11 mars 1957, il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre Français d'Exploitation du Droit de copie, 20, rue des Grands Augustins, 75006 Paris.

L'édition originale de cet ouvrage a été publiée aux États-Unis  
sous le titre *Managers Not MBAs*.  
© 2004, Henry Mintzberg

© Éditions d'Organisation, 2005  
ISBN : 2-7081-3084-6

Ce livre est dédié aux « Pourquoi pas ? » qui ont mis au monde l'International Masters Program in Practising Management :

- Les trente-deux dirigeants de la première promotion qui ont débarqué avec énergie et enthousiasme sur notre *terra incognita* : Pierre Arsenault, Gerhard Böhm, Marc Boillot, Jane Davis, Luc DeWever, Massar Fujita, Jacques Gautier, John Geoghegan, Kevin Greenawalt, Abbas Gullet, Kentaro Iijima, Vince Isber, « Rocky » Iwaoka, Terry Jenkins, Thierry Knockaert, Gabriela Kroll, Narendra Kudva, Silke Lehnhardt, Y.B. Lim, Steve Martineau, Jane McCroary, Brian Megraw, Edmée Métivier, Kazu Mutoh, Hiro Nishikawa, David Noble, Harald Plökinger, Morten Ramberg, Nagu Rao, Roy Sugimura, Alan Whelan et Torstein Wold.
- Les entreprises qui ont accepté de se lancer dans l'aventure alors que nous n'avions guère que des idées à leur offrir : Alcan, BT (en partenariat avec Telenor), EDF et Gaz de France, Fujitsu, la Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, Lufthansa, Matsushita et la Royal Bank of Canada.
- Mes collègues du noyau original, la « bande des six », que je remercie de n'avoir jamais montré ni égoïsme ni timidité, décidés qu'ils étaient à réussir notre commune entreprise : Roger Bennett, Jonathan Gosling, Hiro Hitami, Ramesh Mehta et Heinz Thanheiser, soutenus par Bill Litwack.



# SOMMAIRE

<b>Préface</b> .....	IX
<b>Introduction</b> .....	XV

## PREMIÈRE PARTIE – POUR EN FINIR AVEC LES MBA

<b>Chapitre 1 – Erreur sur la cible</b> .....	5
<b>Chapitre 2 – Erreur sur les méthodes</b> .....	19
<b>Chapitre 3 – La dégradation du processus éducatif</b> .....	77
<b>Chapitre 4 – La dégradation de la pratique managériale</b> .....	91
<b>Chapitre 5 – La dégradation des organisations</b> .....	137
<b>Chapitre 6 – La dégradation des institutions sociales</b> .....	165
<b>Chapitre 7 – De nouveaux MBA?</b> .....	191

## DEUXIÈME PARTIE – LA FORMATION DES DIRIGEANTS

<b>Chapitre 8 – La formation des dirigeants dans la pratique</b> .....	233
<b>Chapitre 9 – Développer l’enseignement du management</b> .....	283
<b>Chapitre 10 – Le programme IMPM</b> .....	333
<b>Chapitre 11 – Cinq états d’esprit bien différents</b> .....	353
<b>Chapitre 12 – Apprendre sur le terrain</b> .....	377
<b>Chapitre 13 – L’IMPact</b> .....	395
<b>Chapitre 14 – Diffuser l’innovation</b> .....	421
<b>Chapitre 15 – Développer d’authentiques écoles de management</b>	439
<b>Bibliographie</b> .....	481
<b>Index</b> .....	505
<b>Table des matières</b> .....	513





## PRÉFACE

Je ne suis pas vraiment titulaire d'un MBA – à la Sloan School of Management du MIT, à l'époque, cela s'appelait un *masters of science*. En revanche, j'ai vraiment enseigné en MBA, environ quinze ans, jusqu'à ce que, au milieu des années 1980, n'en pouvant plus, je demande au doyen de McGill de réduire ma charge d'enseignement et mon salaire en conséquence. Je trouvais réellement le gouffre trop béant entre la pratique du management, dont j'avais une idée de plus en plus claire, et ce que l'on faisait dans les salles de cours, y compris la mienne, pour former des dirigeants.

Et j'ai constaté que je n'étais pas le seul à le penser. Au fil des années, j'avais demandé à des collègues, un peu partout dans le monde, en particulier aux États-Unis, ce qu'ils pensaient des étudiants classiques de MBA auxquels ils faisaient cours. Jamais je n'aurais cru qu'ils fussent si nombreux à partager mon point de vue. Un secret jalousement gardé des écoles de management, c'est la proportion de professeurs qui ne peuvent plus voir les MBA en peinture. (Gageons que nous entendrons parler des autres, si ce n'est de ceux-ci.)

Ainsi, dans les années 1980, ai-je commencé à fulminer, à dire ce que je pensais des programmes de MBA – en particulier dans le chapitre intitulé «Former des dirigeants, pas des MBA», d'un livre publié en 1989. C'est alors que l'on s'est mis à me poser une question embarrassante entre toutes : ne pouvais-je pas faire quelque chose pour que ça change ? Les universitaires n'étant pas censés se poser ce genre de questions, j'ai mis un certain temps à élaborer une réponse. Ensuite, McGill a mis un certain temps à répondre à ma réponse. Nous avons cependant fini par constituer un groupe chargé de faire effectivement quelque chose pour que ça change : il s'agissait en l'occurrence de créer un mastère réellement fait pour les dirigeants en place, ceux qui pratiquent le management.

Comprenant que nous aurions de meilleures chances de réussir en partenariat, nous avons approché l'Insead, où j'enseignais également à l'époque. Mais cela ne nous a pas menés très loin, c'est pourquoi j'ai appelé Jonathan Gosling, à l'université de Lancaster, pour voir si notre projet pouvait intéresser son école. Il fallait qu'il en parle à une ou deux

personnes, m'a-t-il répondu, en particulier le doyen. Une heure plus tard, il me rappelait!

J'ai dûment rédigé un memo destiné à l'Insead, reconnaissant l'échec de nos pourparlers. Quand Gareth Dyas l'a remarqué sur le bureau de notre secrétaire commune, il a sauté en l'air : «Tu ne peux pas faire ça!» J'ai compris alors que ma proposition initiale était trop simple. Pour l'Insead, il fallait que ce soit compliqué. Je leur ai donc suggéré un partenariat entre cinq écoles de management. Et ça, ça leur a plu!

Ensuite, j'ai faxé une lettre à Hiro Itami, de l'université Hitsosubashi, à Tokyo, sans savoir qu'il en était désormais le doyen. «Assieds-toi avant de lire ceci», tels étaient les premiers mots de ma missive. «Pourquoi pas?» – tels furent ceux de sa réponse, dès le lendemain.

Et c'est ainsi que notre petit groupe, le trio de McGill – Jonathan, Roger Bennett et moi-même – et Heinz Theinheiser, de l'Insead, s'est envolé pour Tokyo afin de convaincre Jiro Nonaka, le grand patron de l'enseignement du management au Japon. Nous avons bien failli n'avoir jamais l'occasion de le faire – il eût suffi que les fous qui ont gazé le métro de Tokyo ce matin-là, au moment-même où nous nous rendions à Hitsosubshi, décident de perpétrer leur attentat sur la même ligne, mais dans l'autre direction.

Après Tokyo, nous nous sommes rendus à l'Indian Institute of Management de Bangalore, où Roger avait auparavant fait un voyage de reconnaissance. «Idée intéressante, mais nous ne les reverrons jamais», telle avait été leur réaction à ce premier contact (comme nous devions le découvrir plusieurs années plus tard). Mais si, ils nous ont revus, et le partenariat à cinq fut confirmé (au Japon, il incluait le corps enseignant de plusieurs écoles de management).

Il nous fallait ensuite recruter des entreprises qui acceptent de nous envoyer leurs dirigeants – et ce n'était pas chose facile, sachant que tout ce que nous avions à leur offrir, c'était des idées (et nos efforts personnels, que ne soutenaient pas les moindres ressources). Grâce aux entreprises nommées dans la dédicace, nous avons cependant réussi à démarrer, même si, un mois avant, la chose ne semblait guère possible. Ainsi donc, au printemps 1996, naissait l'International Masters Program in Practising Management (IMPM), qui continue aujourd'hui encore à faire les délices de ma vie professionnelle – vous ne serez sans doute pas sans remarquer mon enthousiasme dans les chapitres 10 à 14.

L'objet de cet enthousiasme constitue l'un des trois principaux sujets du présent ouvrage – comment former des dirigeants par le biais d'un

processus éducatif sérieux. Le second, c'est ma critique personnelle des MBA classiques – je pense en effet que leur enseignement altère la pratique managériale. Nous nous pencherons également sur cette dernière. Selon moi, elle est en train de dérailler et cela entraîne des conséquences dysfonctionnelles pour l'ensemble de la société. Ainsi donc, ce petit paquet que l'on appelle un livre – quatre ans d'écriture, quinze de développement, trente-cinq de réflexion – rassemble beaucoup de mes idées.

Il est banal, dans les pages comme celle que vous lisez, de trouver le couplet affirmant que le livre résulte d'un travail collectif, alors que tout le monde sait parfaitement que rien n'est plus personnel que d'écrire un livre. Il se trouve qu'en l'occurrence, cette affirmation est loin d'être de pure forme.

Je dédie ce livre à chacun des «Pourquoi pas?» qui ont lancé l'IMPM, mais je voudrais remercier tout particulièrement l'un d'entre eux. Ce livre, ça n'aurait pas valu la peine de l'écrire si je n'avais rencontré Jonathan Gosling et développé une extraordinaire relation de travail et d'amitié avec lui. Ses idées et son imagination imprègnent l'ensemble de ces pages, bien plus que ne le donnent à penser les nombreuses notes le mentionnant expressément. On m'associe peut-être plus volontiers à l'IMPM parce que mon nom est plus connu dans la littérature du management, mais sans Jonathan, l'IMPM n'existerait pas.

Et l'IMPM ne serait pas ce qu'elle est sans un grand nombre d'autres personnes – professeurs, participants aux neuf promotions, nos interlocuteurs dans les entreprises, et d'autres encore. Je tiens à mentionner en particulier Frank McCauley, de la Royal Bank of Canada, qui nous a non seulement soutenus dès le début (il s'enorgueillissait même de nous avoir envoyé notre premier chèque), mais nous a aussi apporté nombre d'idées intéressantes, comme on le verra dans la seconde partie; Thomas Sattelberger, de la Lufthansa, qui nous a mis le feu pour nous faire décoller; Bill Litwack, qui a conçu l'organisation administrative astucieuse nécessitée par un partenariat compliqué et nous a aidés à donner le ton lors des premiers modules; Colette Web, qui lui a succédé au poste d'administrateur du programme et en est depuis l'âme et le cœur, toujours dans la bonne humeur; Dora Koop, présente dès la toute première réunion à McGill, qui s'occupe encore du module McGill, et Kunal Basu, qui a participé à ces premiers efforts; Nancy Badore, toujours prête à nous communiquer ses idées lumineuses et à nous soutenir le moral; un certain nombre de jeunes Turcs de notre corps enseignant, notamment Quy Huy, Kaz Mishina, Taizoon

Chinwalla (diplômé IMPM puis co-directeur de cycle chez Motorola), et Ramnath Narayanswamy, qui étaient souvent plus fidèles aux principes fondamentaux du programme que ses fondateurs, moi en particulier; et Oliver Westall, qui est en train de présenter l'idée IMPM aux programmes EMBA existants.

Mon épouse Saša et moi avons fait de longs séjours à Prague depuis fin 1999, et c'est là que j'ai écrit la majeure partie de ce livre – cinq fois environ! Elle m'a soutenu et inspiré. De temps à autre, je lui annonçais – à sa grande joie, manifestée avec une non moins grande énergie – que j'avais terminé. En fait, un livre n'est terminé que quand vous l'avez entre les mains. Demandez à Santa, mon assistante. Chaque fois qu'elle avait fini de taper le dernier chapitre (j'*écris* des livres, c'est Santa qui les tape), j'arrivais avec des révisions du premier. Comment elle a fait pour garder sa bonne humeur, c'est un mystère que je n'oserai pas tenter d'élucider. J'ai également été aidé par Chahrazed Abdallah, connue sous le nom de ChaCha (vous imaginez ce que c'est que de vivre avec une femme qui s'appelle Saša, une assistante qui s'appelle Santa et une assistante de recherche qui s'appelle ChaCha!), Elise Beauregard, Chen Hua Tzeng et Rennie Nilsson. Nathalie Tremblay a fait preuve d'une efficacité sans pareille pour retrouver les références égarées.

Berrett-Koehler est un éditeur à l'ancienne. Autrement dit, tout le monde y croit aux livres, aux idées et aux auteurs; la maison ne change pas de propriétaire tous les quinze jours, et le personnel ne joue pas aux chaises musicales de la réorganisation constante. Steve Piersanti est un gentleman, calme, dévoué – nos entreprises ont désespérément besoin de davantage de patrons de cette trempe. Je suis vraiment enchanté d'avoir pu travailler avec le style de management très « engagé » que je décris au chapitre 9 et avec toute l'équipe de Berrett-Koehler qui l'incarne.

Charlie Dorris, Jeff Kulick, Bob Mountain, Andra Markowitz, John Hendry, Joe Raelin, Dave Ulrich, Paola Perez-Alleman, Colette Webb, Oliver Westall et Jonathan Gosling ont fait des commentaires utiles sur certaines parties du livre ou sur son ensemble. Bob Simons en a formulé de précieux sur le chapitre 2, il a fait montre de bien plus de gentillesse que moi lorsque je parlais de son école (Harvard), réussissant néanmoins à rendre mes arguments un peu plus honnêtes. Bogdan Costea a apporté, dans sa thèse de doctorat et au cours de discussions privées, des idées qui ont informé ce livre; Dan LeClair, de l'AACSB, m'a rendu un grand service en me communiquant les statistiques d'inscriptions dans les programmes de management; Joe Lampel a beau-

coup travaillé à l'analyse des dix-neuf PDG de Harvard présentée au chapitre 4. Je dois aussi mentionner les divers participants à l'IMPM qui m'ont permis de les citer.

Il y a quelques années, le doyen d'une célèbre école de management (Richard West, de l'université de New York), disait : « Si je n'étais pas le doyen de cette école, j'écrirais un livre sur la faillite de l'enseignement américain du management » (*in* Byrne 1990:62). Je n'ai jamais été doyen d'une école de management, mais j'ai travaillé avec un certain nombre d'entre eux. Inutile (mais nécessaire) de dire que les idées exprimées dans cet ouvrage ne représentent ni leur point de vue ni celui de leur école. En revanche, mes doyens et collègues connaissaient bien mes idées et n'en ont jamais en aucune manière découragé l'expression, encourageant au contraire nos efforts pour créer l'IMPM.

Merci à tous!

HENRY MINTZBERG



# INTRODUCTION

Ce livre traite de l'enseignement du management, c'est-à-dire de la direction des entreprises ou des organisations. Je crois profondément que les deux connaissent de graves difficultés, mais on ne peut changer l'un sans changer l'autre.

Le problème de l'enseignement du «management», c'est qu'il enseigne surtout la pratique des affaires, faussant ainsi l'idée que se font les étudiants du management au sens propre. Celui-ci suppose de conjuguer une bonne dose de métier (l'expérience), une part d'art (la clairvoyance) et une autre de science (l'analyse). Un enseignement qui place exagérément l'accent sur la science encourage un style de direction que j'appelle «calculateur», ou, si les diplômés se considèrent comme des artistes, comme le font un nombre croissant d'entre eux, un style que j'appelle «héroïque». Arrêtons ces simagrées! Nous n'avons pas plus besoin de héros que de technocrates dans les postes influents. Ce dont nous avons besoin, ce sont des hommes et des femmes équilibrés, dévoués à leur tâche, pratiquant un style de management que l'on pourrait qualifier d'«engageant». Ces personnes croient devoir laisser derrière eux une entreprise plus vigoureuse et non pas simplement une capitalisation boursière accrue. Elles ne confondent pas leadership et ego surdimensionné.

Pour former de tels dirigeants, il faudra introduire une nouvelle approche de l'enseignement du management, une approche engageante, elle aussi, qui encourage les dirigeants en poste à tirer les leçons de leur propre expérience. Autrement dit, il nous faut réintégrer le métier et l'art du management dans son enseignement, afin de les réintroduire dans sa pratique.

Si vous vous laissez guider par les titres des chapitres de ce livre, vous lirez un texte portant sur l'enseignement du management – la première partie étant consacrée à ses défauts, selon moi, la seconde à ce que l'on pourrait faire pour que ça change. Mais si vous lisez l'intérieur des chapitres, vous lirez un texte qui porte sur le management lui-même – et encore une fois sur les défauts que je lui vois et ce que l'on pourrait faire pour que ça change. Pour reprendre le sous-titre, nous portons un regard critique sur une pratique critique, celle du management, en



nous penchant particulièrement sur la façon de former les dirigeants. De nombreux livres abordent de façon lénifiante l'âpre pratique du management. Je crois pour ma part qu'il faut avoir le courage de regarder les choses en face, avec sérieux; l'affaire est trop importante pour qu'on la laisse au genre d'ouvrages qui encombrant les linéaires des librairies. À la vérité, les recettes faciles, les formules toutes faites pour régler rapidement les problèmes, sont les problèmes du management aujourd'hui, certainement pas la solution.

J'ai écrit ce livre à l'intention de tous les lecteurs qui aiment à réfléchir et s'intéressent à l'enseignement et à la pratique du management : enseignants, cadres dirigeants et simples observateurs. Ceci inclut à mon sens les candidats, les étudiants et les diplômés MBA, au moins ceux à qui ce diplôme inspire des doutes. Si ce que j'ai écrit ici est vrai, ils devraient être les premiers à lire cet ouvrage.

Les lecteurs qui s'intéressent à l'enseignement du management apprendront au fil des pages beaucoup de choses sur sa pratique. Ceux qui s'intéressent au management lui-même – portant un regard critique sur une pratique critique – s'intéresseront particulièrement à certaines parties du livre, en particulier les chapitres 4, 5 et 6. Avant de les lire, cependant, je leur conseille de jeter un coup d'œil sur l'introduction de la première partie et de parcourir le début du chapitre 1 (pages 5 à 13) et, dans le chapitre 2, les pages 37 à 43, 50 à 60 et 74 à 75. En outre, quand ils auront terminé le chapitre 6, je leur recommande les pages 311 à 316 et surtout les pages 329 à 332 du chapitre 9, puis les pages 362 à 372 du chapitre 11 et les pages 395 à 398 et 408 à 409 du chapitre 13.

J'ajoute que le texte est illustré d'encadrés très divers dont la lecture confère toute leur saveur à mes arguments.

La première partie de ce livre est intitulée « Pour en finir avec les MBA ». Certains le trouveront peut-être trop virulent, mais je l'ai conçu comme une critique sérieuse de ce que je considère comme une pratique profondément imparfaite. Si les MBA vous concernent d'une manière ou d'une autre, que ce soit parce que vous en recrutez ou en soutenez, que vous soyez leur professeur ou que vous soyez vous-même MBA, je vous conseille fortement de lire ceci, ne serait-ce que pour réfléchir quelques pensées sombres sur un diplôme si ostensiblement brillant. Si vous avez le moindre rapport avec des dirigeants (qui n'en a pas?) ou si vous l'êtes vous-même, j'espère que cette lecture vous ouvrira les yeux sur une activité d'une importance vitale qui échappe à tout contrôle social.

Les chapitres de cette première partie se présentent de la manière suivante : ce que j'appelle les MBA classiques s'adressent essentiellement aux jeunes ayant peu ou pas du tout d'expérience managériale (« Erreur sur la cible », chapitre 1). Faute de pouvoir utiliser l'art ou le métier, ils mettent l'accent sur la science, sous forme d'analyse et de technique (« Erreur sur les méthodes », chapitre 2). Ceci laisse à leurs diplômés l'impression trompeuse d'avoir reçu une formation de dirigeant, ce qui corrompt l'enseignement et la pratique du management, ainsi que les organisations et les entreprises dans lesquelles est pratiqué ce type de management (chapitres 3, 4, 5 et 6).

On a fait beaucoup de battage autour des changements opérés au cours des années récentes dans plusieurs MBA de renom. N'y croyez pas (« De nouveaux MBA ? », chapitre 7). Le MBA est un diplôme créé en 1908, fondé sur une stratégie qui remonte aux années 1950. Les véritables innovations dans l'enseignement du management, surtout en Grande-Bretagne mais à peine reconnues aux États-Unis, servent de transition entre la critique de la première partie et les idées positives présentées dans la seconde partie (« La formation des dirigeants »).

Un véritable gouffre sépare, hélas, la formation des équipes de direction et l'enseignement du management. La première mériterait que l'on y consacre un livre entier, mais nous nous contentons de donner ici un aperçu des pratiques les plus courantes (« La formation des dirigeants dans la pratique », chapitre 8) qui ouvre déjà des perspectives intéressantes pour l'enseignement du management.

Nos réflexions précédentes suggèrent un ensemble de principes généraux à la lumière desquels il est possible de repenser l'enseignement du management (« Développer l'enseignement du management », chapitre 9). Ces principes ont été appliqués dans une famille de programmes qui bouleverse l'enseignement du management et la formation des dirigeants en permettant à ces derniers de réfléchir à partir de leur propre expérience à la lumière de quelques concepts forts (chapitres 10 à 14). Nul ne peut fabriquer un leader dans une salle de cours. Mais les dirigeants existants peuvent améliorer significativement leur pratique dans une classe où leur expérience alimente la réflexion.

Tout ceci permet de conclure que les business schools elles-mêmes doivent être repensées, se métamorphoser en écoles de management (« Développer d'authentiques écoles de management », chapitre 15). Mais ces agents du changement seront-ils capables de changer eux-mêmes ?



## *Première partie*

# **Pour en finir avec les MBA**

Il est temps de reconnaître que les MBA classiques ne sont que ce qu'ils sont – ou de les fermer. Ils offrent une formation spécialisée dans les fonctions de l'entreprise et non une formation générale à la pratique du management. Utiliser la salle de classe pour contribuer à développer les personnes qui pratiquent déjà le management est une excellente idée, mais prétendre créer des dirigeants à partir d'individus qui n'ont jamais dirigé quoi que ce soit, c'est une imposture. Il est temps que nos business schools consacrent au management l'attention qu'il mérite.

Cette affirmation peut paraître surprenante à un moment où les programmes MBA sont au sommet de leur popularité, les diplômés au faite de la réussite, et où les entreprises américaines, qui ont fait une telle confiance à ce titre, semblent avoir atteint le stade ultime du développement. Je dirai qu'une bonne part de ce succès est illusoire, que notre approche pour former les leaders fragilise notre leadership, ce qui entraîne de lourdes conséquences économiques et sociales.

Décennie après décennie, rien qu'aux États-Unis, près d'un million d'individus armés d'un titre nommé MBA s'abattent sur l'économie, et la plupart d'entre eux n'ont des clients, des salariés, des produits et des processus qu'une connaissance directe limitée. Une fois en poste, ils trouvent tout naturel de diriger d'autres individus qui, eux, possèdent cette connaissance, acquise de la seule façon possible – à la faveur d'une expérience personnelle intensive. Mais, faute de posséder ce sésame, ceux-ci sont de plus souvent relégués sur la «voie lente», où ils sont soumis au «leadership» d'hommes et de femmes qui ne sont pas des dirigeants légitimes.

Si on les considère comme une formation à la direction de l'entreprise, les MBA classiques ne forment pas les bons candidats,

n'emploient pas les bonnes méthodes, et cela entraîne des conséquences graves. Telle est la thèse que je développerai dans la première partie de ce livre. Elle contient sept chapitres. Le premier porte sur le fait que ce ne sont pas les bons candidats, le second sur celui que les méthodes employées ne sont pas les bonnes, et les quatre suivants sur les conséquences qui s'ensuivent. Le chapitre 7 évoque les changements récents apportés aux programmes MBA pour en conclure que, la plupart du temps, ils sont de pure façade. Une « formule dominante » s'est établie dans les années 1960 et continue à s'imposer fermement à la majeure partie de cet enseignement. Les exceptions notables se situent essentiellement en Grande-Bretagne, et les innovations qui y ont été introduites constituent la charnière entre les deux parties de cet ouvrage.

Pour commencer, il convient de clarifier la terminologie. Premièrement, quand je parle de MBA « classiques », je pense à des cours à plein temps qui s'adressent à des gens relativement jeunes (moins de trente ans en général) et les forment principalement aux fonctions de l'entreprise, mais hors contexte, c'est-à-dire indépendamment de toute expérience spécifique du management. Cette description convient à la plupart des MBA actuels, aux États-Unis et dans le reste du monde. À quelques rares exceptions près, les autres (que l'on appelle en général EMBA), prennent des individus possédant davantage d'expérience, les font venir à temps partiel et font plus ou moins la même chose. Autrement dit, ils forment les bons candidats, mais pas avec les bonnes méthodes, ce qui entraîne également des conséquences indésirables. Pourquoi? Parce que la plupart du temps, ils n'utilisent pas l'expérience que possèdent leurs étudiants.

Deuxièmement, j'utilise les mots « management » et « leadership » de façon interchangeable. La nouvelle mode (depuis Zaleznik 1977) consiste à les distinguer. Le leadership est censé recouvrir des responsabilités plus hautes et plus importantes. Je rejette cette distinction, tout simplement parce que les managers doivent diriger et les dirigeants doivent gérer. Le management sans leadership est stérile; le leadership sans management, coupé de la vraie vie, ouvre la voie au développement d'un ego surdimensionné. Il ne faut pas laisser le management le céder au leadership, ni dans les programmes MBA ni ailleurs.

Troisièmement, je fais référence aux écoles en question de trois manières : en général, je parle de « business schools », ce que sont la plupart d'entre elles; mais je parle aussi parfois d'« écoles de management », ce qu'elles pourraient devenir; et, spécifiquement dans le dernier chapitre, d'écoles de management et de gestion, pour bien montrer le double

rôle que la plupart devraient, selon moi, assumer, en partageant harmonieusement leur attention entre le management et la gestion.

Le MBA a été créé en 1908, et les dernières révisions sérieuses qu'il a subies remontent à la fin des années 1950, après la publication de deux rapports. Les business schools se flattent d'enseigner le développement des nouveaux produits et le changement stratégique, mais leur titre phare, le MBA, est un diplôme de 1908 proposant une stratégie de 1950. La première partie de ce livre développe cette conclusion, la seconde propose un changement réel.

La première partie critique l'enseignement donné en MBA. Je le fais longuement car je crois que le procès du MBA en tant que formation au management doit être instruit de manière exhaustive, afin de battre en brèche certaines convictions profondément ancrées et leurs conséquences. L'un des articles les plus intéressants qui aient jamais été consacrés au MBA est paru en 1968 dans le magazine *Fortune*. Sheldon Zaleznick y affirmait que «l'on a laissé s'imposer sans la remettre en question l'idée selon laquelle les *graduate schools of business* sont la principale source de dirigeants...» (169). Cette idée n'a toujours pas été contestée<sup>1</sup>... Sauf ici.

---

1. En 1996 (221), Aaronson publiait un rapport suite à une recherche d'articles portant sur l'enseignement de la gestion aux diplômés. Sur les 693 articles qu'elle avait trouvés, seuls 12 critiquaient cet enseignement.



# ERREUR SUR LA CIBLE

*Il n'est jamais trop tard pour apprendre, mais quelquefois, il est trop tôt.*

CHARLIE BROWN, *Peanuts*

On ne naît ni chirurgien ni comptable. Ce sont des métiers spécialisés qui exigent une formation spécifique, initialement dans une salle de classe. Les étudiants doivent, bien entendu, être capables de manier un bistouri ou le clavier d'un ordinateur, mais ils doivent commencer par recevoir un enseignement spécialisé. Ensuite, ils peuvent être imposés à un public méfiant, au moins pour l'internat ou pour préparer leur expertise, avant d'être autorisés à pratiquer seuls leur métier.

Pour les dirigeants d'entreprise, ce n'est pas pareil. Il y a des leaders nés. À la vérité, aucune société ne peut se permettre autre chose que des leaders nés. Le leadership et le management, c'est la vie même, pas un corpus de techniques abstraites du faire et de l'être. L'enseignement ne saurait verser l'expérience vécue dans le récipient de l'intelligence naturelle du sujet, pas même dans celui d'un leader potentiel. Mais il peut aider à former un récipient déjà plein à ras bords des expériences du leadership et de la vie.

Autrement dit, tenter d'enseigner la direction d'entreprise à quelqu'un qui n'a jamais rien dirigé, c'est comme tenter d'enseigner la psychologie à quelqu'un qui n'aurait jamais rencontré un autre être humain. Les entreprises sont des phénomènes complexes. Les diriger est une affaire difficile, pleine de subtilité, exigeant toutes sortes de connaissances tacites qui ne peuvent s'acquérir qu'en contexte. Tenter de l'enseigner à des gens qui n'ont jamais pratiqué est pire qu'une perte de temps – cela galvaude la notion même de management.



## LE MANAGEMENT DANS LA PRATIQUE

Si le management était une science ou une profession, on pourrait l'enseigner à des personnes démunies d'expérience. Ce n'est ni l'une ni l'autre.

### Le management n'est pas une science

La science consiste à développer une connaissance systématique grâce à la recherche, et tel n'est pas l'objet du management. Ce n'est même pas une science appliquée, car une science appliquée, c'est encore une science. Le management fait tout de même appel à la science : les dirigeants doivent en effet exploiter toutes les connaissances qu'ils peuvent rassembler, qu'ils les puisent dans les sciences ou ailleurs. Mais le management, qui fait la part si belle à des qualités comme la «clairvoyance», la «vision» ou l'«intuition», tient davantage de l'art. (Peter Drucker écrivait en 1954 que les jours du manager «intuitif» étaient comptés [93]. Un demi-siècle plus tard, on compte encore.) Et le management, c'est surtout du métier, au sens que cela relève de l'expérience, de l'apprentissage sur le tas. Cela veut dire qu'il s'agit autant d'agir pour pouvoir réfléchir que de réfléchir pour pouvoir agir.

Prenez une bonne dose de métier, une certaine quantité d'art et un peu de science, vous aboutirez à un travail qui est avant tout une *pratique*. Il n'y a pas une seule et unique manière de bien diriger une entreprise; tout dépend de la situation.

Le management est efficace quand il permet à l'art, au métier et à la science de se rencontrer. Mais dans une salle de cours où sont réunis des étudiants sans expérience, ils ne peuvent se rencontrer nulle part car il n'y a rien à *faire*. Linda Hill (1992) écrit dans son ouvrage sur les managers qu'ils ont tous dû «agir en manager avant de savoir en quoi consistait leur rôle» (67). Autrement dit, quand il n'y a pas d'expérience, il n'y a pas de place pour le métier : les étudiants inexpérimentés ne peuvent tout simplement pas comprendre la pratique. Quant à l'art, rien n'empêche d'en discuter, et même de l'admirer dans les cours de MBA classiques. Mais le manque d'expérience des étudiants l'empêche d'être apprécié à sa juste valeur. Tels des profanes regardant des œuvres d'art, ils doivent se contenter d'observer sans comprendre comment l'artiste a bien pu s'y prendre.

Reste la science, principal objet de l'enseignement des MBA classiques, au moins sous forme d'analyse. Ainsi, comme nous le verrons au

chapitre 2, les étudiants des MBA classiques terminent leurs études en ayant le sentiment que le management, c'est de l'analyse, spécifiquement la prise de décisions systématique et la formulation de stratégies délibérées. Ceci, comme je le montrerai au chapitre 3, est une vision étroite et fallacieuse du management qui a ouvert la voie, dans la pratique, à deux styles de management dysfonctionnels : le management *calculateur* (exagérément analytique) et le management *héroïque* (prétendument artistique). Nous les opposerons plus loin à un style qui fait davantage appel à l'expérience, que nous appellerons le style *engageant* – calme et cohérent, motivant et inspirant.

## **Le management n'est pas une profession**

On a fait remarquer que le travail des ingénieurs, lui aussi, est moins une science ou une science appliquée qu'une pratique à part entière (Lewin 1979). Leur métier fait cependant largement appel à la science, une science codifiée, dont la validité est certifiée. On peut donc parler de profession, ce qui veut dire qu'elle peut être enseignée avant d'être pratiquée, hors contexte. En un sens, un pont est un pont ou, au moins, de l'acier, c'est de l'acier, même si son emploi doit être adapté aux circonstances du moment. Il en va de même de la médecine : de nombreuses maladies sont codifiées, ce sont dès lors des syndromes standard, que l'on traitera avec des techniques spécifiques. On ne saurait en dire autant du management (Whitley 1995:92), dont peu d'éléments, dans la pratique, ont été codifiés de façon fiable, je ne parle même pas d'en certifier l'efficacité. On ne peut donc pas dire que le management soit une profession, pas plus qu'on ne peut l'enseigner comme telle.

Comme le travail des ingénieurs et des médecins repose sur un énorme corpus de connaissances codifiées qu'il faut apprendre, l'expert chevronné, bardé de diplômes, peut presque toujours faire mieux que le profane. Il n'en va pas de même du management. Qui ferait confiance à un ingénieur ou à un médecin intuitif, sans formation spécifique? Pas grand-monde. Nous confions pourtant d'un cœur léger le destin de nos entreprises à toutes sortes de managers qui n'ont jamais passé une seule journée dans un cours de management (mais certains de leurs collègues, qui y ont passé deux ans, nous inspirent la plus grande méfiance, nous y reviendrons au chapitre 3).

Depuis que, dans les années 1910, Frederick Taylor (1911) a parlé d'une seule et unique bonne manière de diriger une entreprise («*one*

*best way*)), et que Henri Fayol (1916) a déclaré pour sa part que «la capacité à diriger peut et doit être acquise, de la même manière que la capacité technique s'acquiert à l'école, et plus tard à l'atelier» (14), nous sommes à la recherche de ce saint Graal – le management, vu comme une science et une profession. En Grande-Bretagne, un groupe baptisé Management Charter Initiative a tenté de mettre en place la certification des managers (en commençant par postuler, sans prendre la peine de le prouver, que le management était une profession). «Le MBA, confié à un journal le directeur de cette initiative, est la seule qualification réellement mondiale, la seule licence de faire des affaires par-delà les frontières» (Watts 1997:43).

Cette affirmation ne tient pas la route, et les efforts de ce groupe se sont soldés par un échec. Il est temps de regarder les faits en face : après quasiment un siècle de tentatives, il ne serait pas raisonnable de dire que le management soit devenu une science, pas plus qu'une profession. Il reste profondément ancré dans les pratiques de la vie quotidienne. C'est un fait – il n'y a pas lieu de s'en réjouir ou de s'en plaindre, mais d'en tenir compte, de former des managers profondément ancrés dans la vraie vie, celle de la direction de leur entreprise, et non des professionnels coupés du réel.

Les activités dont nous avons parlé plus haut se divisent entre celles où la personne qui agit en sait réellement plus long que ceux qui bénéficient de son action, et celles où le fait de se poser en expert, sachant tout mieux que les autres, peut faire obstacle au bon déroulement des opérations. Rares sont ceux d'entre nous qui, arrivant au bloc opératoire sur une civière, seraient enclins à donner des conseils à leur chirurgien («Vous ne pourriez pas couper un peu plus bas, s'il vous plaît?»). Cet homme se comporte peut-être de façon détestable quand il vient nous rendre visite après l'intervention, mais nous sommes convaincus qu'il sait ce qu'il fait. En revanche, un instituteur qui se poserait en puits de science face à des ignorants risquerait fort de ne pas leur transmettre ses connaissances. L'enseignement est une activité de facilitation – il est pratiquement plus important d'encourager les élèves que d'enseigner *stricto sensu*.

Le management, lui aussi, est largement une activité de facilitation. Bien entendu, les managers doivent savoir beaucoup de choses – c'est sur ces connaissances qu'ils doivent souvent fonder leurs décisions. Mais, en particulier dans les grandes entreprises et celles qui vendent essentiellement du «savoir», ils doivent avant tout se montrer d'excellents leaders, pour que leurs subordonnés, mieux armés intellectuelle-

ment et mentalement, agissent mieux. Le rôle du patron, c'est de faire en sorte que les autres donnent le meilleur d'eux-mêmes. L'idée selon laquelle le chef tout puissant commence par accoucher d'une stratégie grandiose avant d'en diriger l'exécution par tous les autres membres de l'entreprise est un mythe souvent hérité de la production de masse de biens simples. C'est pourtant l'une des impressions que laisse l'enseignement des MBA. «Notre objectif est de créer un environnement où les étudiants apprennent à s'attaquer à des problèmes difficiles, complexes... Nos étudiants découvrent ce que c'est que d'exercer son jugement, de prendre des décisions, d'assumer ses responsabilités» (*in* «Message from the Dean», site web de la Harvard Business School, 2003).

Les instituteurs peuvent sans difficulté transporter leurs savoir-faire d'une classe à l'autre, c'est pourquoi on peut dire que ce sont des professionnels. Il n'en va pas de même des managers, qui ont déjà du mal à transposer les leurs d'une fonction à l'autre au sein d'une entreprise, et encore plus d'une entreprise ou d'un secteur d'activité à l'autre. Autrement dit, la connaissance du contexte n'est pas aussi transposable en matière de management que pour un enseignant, un ingénieur ou un médecin. C'est la raison pour laquelle tant de patrons ayant brillamment réussi dans une entreprise échouent dans une autre (ce qui n'est pas vrai des professeurs, des ingénieurs ou des médecins, dans la mesure où ils s'en tiennent à leur domaine de compétence).

## Patron d'un jour?

Vous imaginez-vous invitant un dirigeant à prendre les commandes de votre entreprise pour une journée? L'idée même semble absurde. Comment un homme ou une femme totalement étrangers pourraient-ils débarquer un beau matin et se mettre à prendre les décisions les plus critiques, galvaniser le personnel et insuffler leur vision? Pour diriger une entreprise, il faut connaître parfaitement le contexte. Il nous paraît pourtant tout naturel que des remplaçants reprennent la classe d'un enseignant pour une journée ou que les Médecins sans Frontières installent des hôpitaux en quelques heures. Mais des dirigeants temporaires?

Le seul exemple qui vienne naturellement à l'esprit est instructif – c'est celui du chef d'orchestre invité. Quelques répétitions, et voilà que les musiciens jouent sous sa baguette dans les plus grandes salles de concert du monde. La raison en est simple : l'ensemble de l'exercice est hautement programmé. Mozart tire les ficelles; tout le monde joue en

suivant sa partition, totalement orchestrée. Nous aurons un management professionnel dès que d'autres organisations seront aussi programmées qu'un orchestre symphonique et qu'elles joueront leurs stratégies comme des partitions de Mozart, les employés et les clients sagement assis en rangs bien alignés et obéissant au moindre signal.

La pratique du management est caractérisée par son ambiguïté. C'est la raison pour laquelle, quelque populaire qu'elle soit, la métaphore du chef d'orchestre sur son podium est totalement inadaptée (au moins pendant l'exécution de l'œuvre, si ce n'est pendant les répétitions; voir Mintzberg 1998). Il y a certes des tâches qui se prêtent à la programmation, dans l'entreprise, mais la plupart d'entre elles ne concernent pas directement les dirigeants, ils peuvent les déléguer à des spécialistes. En revanche, ils doivent assumer eux-mêmes le plus ardu – les problèmes inextricables, les connexions compliquées. Et c'est ce qui fait que la pratique du management est, par essence, infiniment subtile, ce qui explique qu'on l'associe si souvent à des qualités comme l'expérience, l'intuition, le jugement et la sagesse. Voici comment une femme qui occupait avec succès un poste de direction dans une grande compagnie aérienne m'a décrit son mari, titulaire d'un MBA : « Il a la technique, il croit tout savoir mieux que tout le monde. Mais il se heurte au fait qu'il ne comprend ni les complexités ni les intrigues de couloir. Il est profondément contrarié d'être incapable de régler ce type de problèmes. » Cet homme avait un MBA, mais il n'avait jamais appris le management.

## L'« EXPÉRIENCE » DANS LES ADMISSIONS EN MBA

La plupart des MBA demandent aujourd'hui à leurs candidats une « expérience professionnelle » dont la durée va en général jusqu'à quatre ans. En fait, certaines sont ouvertement hostiles à une expérience plus longue et, apparemment, Harvard a récemment pris la décision de descendre à deux ans et même d'accepter certains candidats immédiatement après leur diplôme initial.

Mais à quoi servent quelques années d'expérience, surtout s'il ne s'agit pas d'une expérience de management? Cela suffit-il à acquérir une compréhension suffisamment approfondie du fonctionnement de l'entreprise et du rôle de ses dirigeants?

Parachutons par l'imagination un jeune étudiant MBA dans une classe de managers expérimentés, même dans un cours spécialisé, par

exemple de marketing ou de finance. Tant que le groupe s'en tiendra à la théorie et à la technique – autrement dit, à un niveau générique – tout ira bien pour lui. Mais dès que la discussion portera sur l'application – sur la nuance et l'appréciation – il sera perdu. De ce point de vue, une classe entièrement constituée d'étudiants de ce type est toujours perdue. «Si vous êtes capable de concevoir un moteur de moto fantastique, lançait malicieusement Richard Rumelt, professeur de stratégie à l'UCLA, je peux vous enseigner en quelques jours tout ce que vous avez besoin de savoir en matière de stratégie. Si vous avez un Ph.D. de stratégie, des années de labeur ne vous apprendront pas à concevoir un bon moteur de moto.» Les affaires, c'est comme les moteurs de moto : la stratégie n'est qu'un moyen ; la fin, c'est le moteur. Et les MBA classiques s'intéressent uniquement à la stratégie, les moteurs de moto n'y ont pas droit de cité.

## PAS LE BON MOMENT ?

De toute évidence, si le principal problème est le manque d'expérience des étudiants en MBA, on est tenté d'en conclure que l'erreur porte non sur la qualité des candidats, mais sur le timing. Les MBA prendraient-ils les bons candidats, mais au mauvais moment ?

Je ne le pense pas, pour deux raisons. D'abord, pris trop tôt, les bons candidats ont vite fait de devenir très mauvais. Leur donner du management une image contestable risque fort d'altérer la façon dont ils le pratiqueront plus tard. Les chapitres 4 et 5 en présentent un certain nombre de preuves. Mon collègue Jonathan Gosling a fait, à ce propos, une suggestion étonnante. Le MBA, selon lui, attire des jeunes qui viennent juste de prendre leur indépendance, de s'affranchir de leur famille et de leurs racines. C'est la raison pour laquelle, par exemple, ils sont séduits à l'idée de travailler à l'international. Être aux commandes d'une entreprise suppose exactement le contraire, cela suppose en effet d'assumer ses responsabilités. Les MBA peuvent donc, bien involontairement, encourager une attitude d'indépendance diamétralement opposée à la pratique responsable du management.

Deuxièmement, j'affirme que les MBA, par leur nature même, attirent souvent des gens qui n'ont pas le profil souhaitable – trop impatients, trop analytiques, trop désireux de tout contrôler. Ces caractéristiques, jointes à leur prestigieux diplôme, leur permettront sans doute de s'assu-

rer des postes de direction. Mais avec quelles conséquences? Tel est le sujet des chapitres 3 à 6.

## CANDIDATURES À CHOIX MULTIPLE

À l'époque où j'ai commencé à écrire cet ouvrage, à grand renfort de publicité et grâce à une aide considérable de McKinsey & Company, un nouveau MBA était en cours de création en Inde. Le magazine indien *Businessworld* (Gupta 2000) en a dévoilé les critères de recrutement : «Les étudiants doivent savoir travailler en équipe, avoir des qualités de leadership prouvées et deux ans d'expérience professionnelle.» Comment parler de qualités de leadership «prouvées» après deux ans seulement d'expérience? On croit rêver. «Critères de sélection : scores GMAT, performances universitaires, expérience extra-scolaire et professionnelle.»

C'est typique de la façon dont les gens intègrent les MBA. Pour commencer, ils se sélectionnent eux-mêmes, sans doute parce qu'ils croient qu'il vaut mieux commander que se faire commander (et que cela paie davantage). En fait, beaucoup de gens posent leur candidature non pour se hisser aux échelons supérieurs de la hiérarchie de leur entreprise, mais pour en sortir – autrement dit, pour s'éloigner de la source de l'expérience limitée qu'ils possèdent effectivement. Ne devrions-nous pas en tirer certaines conclusions?

Les MBA choisissent donc leurs candidats au sein d'un groupe de futurs leaders autoproclamés. Ils cherchent sans doute dans leur dossier les preuves d'un potentiel au leadership (par exemple la présidence de clubs, etc.), mais quand ils se targuent de la qualité de leurs étudiants, ils citent presque invariablement leurs scores au GMAT et les moyennes obtenues au cours de leurs études. C'est pratique, car tout cela est chiffré – mais est-ce que cela mesure réellement le potentiel de leadership?

Le GMAT (pour Graduate Management Admission Test) évalue la capacité à donner des réponses rapides à de petits problèmes numériques et verbaux (par exemple, «Si Mario avait 32 ans il y a 8 ans, quel âge avait-il il y a  $x$  années? (A)  $x - 40$ , (B)  $x - 24$ , (C)  $40 - x$ , (D)  $24 + x$ » [GMAT 2000]. Ce test est accompagné d'une tâche de rédaction analytique. Si vous êtes candidat, votre réussite dépend de celle des autres, vous avez donc intérêt à acheter un livre spécial ou à suivre un cours de préparation spécifique, comme le font tous les autres. «Suivez le programme de préparation au GMAT Kaplan et obtenez le score qu'il vous faut pour intégrer le MBA que vous voulez», affirme sur son site

web l'un des grands spécialistes de ces «prépas». Ainsi, au lieu de s'entraîner au management, le futur manager s'entraîne aux tests du GMAT.

Les bons managers sont bien entendu intelligents, et le GMAT mesure bien entendu l'intelligence, ou du moins l'intelligence formalisée. Mais les gens qui ne sont pas faits pour être managers peuvent aussi l'être, de même qu'un nombre non négligeable de managers lamentables. Le GMAT constitue donc un dispositif de tri utile, mais insuffisant – plus efficace, en fait, pour identifier les bons étudiants que les bons managers. Ces derniers doivent présenter toutes sortes d'autres caractéristiques que ne mesurent pas ces batteries de tests – à dire la vérité, plusieurs d'entre elles ne peuvent être mesurées correctement par aucun test.

Un étudiant de ma propre université m'a reproché un jour d'avoir cité l'intuition comme critère de sélection des candidats au MBA. Comment, insistait-il, voulez-vous faire de l'intuition un critère de sélection, alors que l'on ne peut même pas mesurer cette qualité? Cela n'a rien d'évident, effectivement. Un autre m'a demandé si, lorsque le jury exerçait son jugement, cela ne risquait pas d'aller à l'encontre de l'impartialité du processus de sélection. La meilleure manière d'éliminer tout risque de partialité, c'est d'éliminer tout jugement. C'est exactement ce que font les MBA qui comptent exclusivement sur les scores chiffrés et, par la même occasion, éliminent l'évaluation du potentiel managérial. Ce faisant, ils introduisent leurs propres préférences – en faveur de la science et au détriment de l'art et du métier.

Certes, les écoles doivent disposer d'un moyen de sélectionner les meilleurs candidats. Mais pas en puisant dans une catégorie qui ne convient pas. Ni par le recours à des critères superflus. Il y a une autre façon de sélectionner, et nous y reviendrons au chapitre 9 : il s'agit de choisir les candidats parmi des dirigeants en poste, que l'on jugera à l'aune de leurs réussites démontrées.

## L'ENVIE DE DIRIGER OU LE GOÛT DES AFFAIRES

Dans «The Myth of the Well-Educated Manager», article resté célèbre de la *Harvard Business Review* publié il y a plus de trente ans, Sterling Livingston (1971:84) écrivait que de nombreuses personnes qui «aspirent à des responsabilités de haut niveau... n'ont pas "envie" de gérer une entreprise». Il ne dit pas *besoin*, mais *envie*. Cela «ne les



motive pas. Ce qui les motive, c'est le salaire élevé et le prestige du poste».

Bien diriger une entreprise, aux yeux de Livingston, ne devrait pas être une affaire de réussite personnelle – il s'agirait plutôt de favoriser celle des autres. «Les universités et les entreprises qui sélectionnent les candidats au management en se fondant sur leurs performances individuelles choisissent souvent des individus qui ne feront jamais de bons managers... Les [diplômés en management] sont de plus en plus rares à accepter les sacrifices indispensables pour apprendre leur métier de dirigeant sur le terrain, en partant du bas de l'échelle; de plus en plus souvent, ils espèrent entrer dans l'entreprise directement au sommet, à des postes d'où ils observent, analysent et conseillent.» Intéressant, pour un texte de 1971!

Certains de ces candidats ont une autre caractéristique importante qu'Alfred North Whitehead a décrite dans un autre article lui aussi resté célèbre sur les MBA, publié en 1932. Il parlait du «goût des affaires» (à ne pas confondre avec l'appât du gain). Les MBA ont fort bien réussi à encourager les individus qui en étaient dotés, et même parfois à en pousser d'autres à l'acquérir; c'est sans doute leur plus grande contribution à l'économie. Mais ils ont aussi laissé le goût des affaires se confondre avec le désir de commander. En un sens, le premier consiste à tirer le meilleur parti des *ressources*, le second à galvaniser l'énergie des *hommes*. (Le fait que ces derniers se soient transformés en *ressources humaines* dans les écoles de management et, si souvent, dans la pratique des affaires, atteste de la réalité du problème.)

Comme le montre la figure 1.1, il y a des gens qui ont à la fois le désir de diriger et l'appétit des affaires et il y en a d'autres qui n'ont ni l'un ni l'autre. Les premiers sembleraient convenir mieux à des postes de direction dans de grandes entreprises, les seconds ne sont pas faits pour des postes de direction. Ceux qui aiment exercer une autorité mais n'ont pas la moindre passion des affaires pourraient convenir à des postes de responsabilité dans le secteur public ou social.

**Le goût des affaires (selon Whitehead)**

		<i>Non</i>	<i>Oui</i>
<b>L'envie de diriger (selon Livingston)</b>	<i>Non</i>	Si vous êtes dans ce cas, faites de la recherche ou autre chose	Avec ce profil, il faut négocier des contrats ou être patron de PME
	<i>Oui</i>	Envisager le secteur public ou social : acquérir de l'expérience à un poste de direction, puis étudier le management	Vous êtes taillé pour les grandes entreprises : acquérez de l'expérience à un poste de direction, puis étudiez le management

FIGURE 1.1  
Diriger ou faire des affaires

Le problème, c'est la dernière case de la figure, ceux qui ont le goût des affaires mais aucune envie de diriger. Ils sont nombreux dans les MBA. Ils peuvent fort bien réussir dans la banque d'affaires, exceller en tant qu'analystes financiers ou comme consultants, ce que deviennent effectivement beaucoup d'entre eux (nous vous en présentons un cas célèbre dans l'encadré suivant), souvent dans l'espoir de parvenir aux commandes de grandes entreprises. Un nombre surprenant de ceux qui y parviennent effectivement ne réussissent pas en tant que patrons, comme je le montre au chapitre 4 en m'appuyant sur des exemples précis. Ils auraient sans doute mieux fait de rester là où ils étaient ou de créer une petite entreprise (même si d'autres cas que nous citons également montrent que les MBA ne font pas de bons entrepreneurs).

## PAS TRÈS ENVIE DE COMMANDER, MAIS UNE VÉRITABLE PASSION DES AFFAIRES !

«Je ne savais pas quoi faire quand j'ai quitté la Marine. Je n'ai rien trouvé de mieux que de faire un MBA», déclarait un jour un titulaire de ce diplôme, obtenu à Stanford (cité par Crainer et Dearlove 1999:78). Il n'avait apparemment pas un goût du commandement très affirmé. Mais il avait sans aucun doute le sens des affaires. S'il n'a pas terminé grand patron, il a réussi dans son domaine de prédilection, conquis la célébrité et gagné beaucoup d'argent. Cet homme, c'est Tom Peters.

«Le diplôme MBA n'est pas une baguette magique qui transforme des étudiants immatures et inexpérimentés en managers patentés.» Ainsi s'exprime Arnoud de Meyer (*et al.* 1992:28), directeur de l'Insead. Ses homologues ne partent en général pas ce point de vue. «Ce programme est conçu pour développer des managers à fort potentiel», affirme le site web de la Darden School, de l'université de Virginie (2003). Quant à la Baruch School, à New York, elle décrit les business schools comme des «incubateurs pour les chefs d'entreprise de demain». Et un professeur du MBA récemment créé en Inde d'affirmer : «Nous conduirons nos entretiens de sélection des candidats en pensant toujours que nous nous préparons à en faire des dirigeants» (Gupta, 2000:53-54).

Les business schools prennent cette rhétorique très au sérieux. Elles accueillent des gens qui ont le goût des affaires – ou du pouvoir, ou de l'argent –, partent du principe qu'ils ont aussi le désir de diriger, les gavent de cours sur la finance, le marketing, etc., assaisonnent le tout de quelques remarques concernant le management (sans aborder la fonction de dirigeant en elle-même), et leur disent ensuite qu'ils sont prêts à prendre des postes de direction. Si les écoles le prennent sérieusement, pourquoi les diplômés n'en feraient-ils pas autant? Mais le plus grave, c'est que nombre d'entreprises, du moins leur direction des «ressources humaines», trop heureuses de disposer d'une source de cadres dirigeants, prennent elles aussi ces affirmations pour argent comptant. Je le répète, c'est une imposture.

En conclusion, nous avons besoin de dirigeants dotés de compétences humaines et non de professionnels bardés de diplômes. Dans les grandes entreprises, en particulier, la réussite dépend moins de ce que font les dirigeants eux-mêmes, en gros affecter les ressources et prendre les décisions clés, que de ce qu'ils aident les autres à faire.

Dans ces conditions, que dire à Robert, jeune homme venu me trouver pour parler du MBA qu'il envisageait de faire? C'est sur cette question que je conclus ce premier chapitre.

## QUE VAIS-JE DIRE À ROBERT ?

Robert, le fils d'un de mes vieux amis, est venu me voir. Il voulait faire un MBA. Lequel devait-il choisir?

Cette question revient sans cesse. Les jeunes cadres dynamiques qui commencent à s'ennuyer au bout de deux ans de carrière et voudraient trouver mieux ailleurs considèrent le MBA comme un tremplin. Je leur fais toujours la même réponse : votre poste de responsabilité, il faut le mériter. Trouvez un secteur d'activité qui vous plaît, apprenez à bien le connaître, prouvez votre potentiel et entraînez-vous à assumer des responsabilités de direction. Ensuite, et ensuite seulement, allez étudier le management. Je leur dis que les MBA classiques leur font donc perdre leur temps dans la mesure où ils les empêchent de faire leur apprentissage sur le terrain; en fait, ils peuvent même dénaturer un authentique potentiel de leadership.

Quand j'en arrive à ce point, leur regard devient vague. Personne ne me dit jamais : «Je viens vous demander de m'aider à trouver le meilleur MBA et c'est tout ce que vous trouvez à me dire?», mais c'est ce qu'ils ont l'air de penser. J'entends plutôt (les bonnes années) : «Mais regardez ce qui m'attend si je fais un bon MBA : un gros salaire, un beau job, une nuée de recruteurs me faisant la cour, peut-être même un bonus à la signature du contrat, comme les vedettes du football professionnel – la voie rapide, la belle vie.» Comment voulez-vous que je dise à Robert de ne pas le faire, son MBA?

De toute manière, je doute qu'un seul de mes interlocuteurs ait jamais tenu compte de mes conseils. Ils étaient tous ferme-

ment décidés (comme je l'étais moi-même à cette époque de ma vie) à le décrocher, ce diplôme.

Jusqu'au jour où Joe est venu me trouver. Même question. Même réponse. Mais lui n'a pas eu le regard vague. Quand il est parti, il avait même l'air d'hésiter un peu.

Cela fait plusieurs années que nous sommes restés en contact, Joe et moi. Quelques mois après notre première rencontre, il a été pris dans un bon MBA. Il a décidé de ne pas y aller. Mais il a changé de job. Il adore son nouveau poste et, me dit-il, il y apprend beaucoup. Il a des doutes sur le MBA, maintenant, et il envisage d'autres options pour parfaire sa formation.

Il y a peut-être de l'espoir...

## ERREUR SUR LES MÉTHODES

*Les intellectuels n'apprennent rien directement, c'est le secret de leur médiocrité.*

ALFRED NORTH WHITEHEAD

Il est impossible de donner une bonne formation à des gens qui ne sont pas en mesure de l'assimiler. Nous pourrions nous arrêter là, nous aurions un joli petit chapitre, vraiment très court. Mais le problème, lui, ne s'arrête pas là – ce chapitre et les suivants non plus. Non seulement les MBA ne réussissent pas à former d'authentiques dirigeants, mais ils faussent l'idée que leurs étudiants se font des responsabilités qui les attendent et, une fois mises en pratique, ces conceptions erronées fragilisent nos entreprises et notre société. En outre, les traditions du MBA – tant du point de vue du contenu du programme que des méthodes pédagogiques employées – sont gravées dans le marbre, on les applique donc régulièrement (dans le cadre des Executive MBA et des cursus plus courts) aussi aux bons candidats – c'est-à-dire aux dirigeants en place. Avec des conséquences similaires.

Je me propose de parler dans ce chapitre du contenu et des méthodes des MBA. Nous en verrons les conséquences dysfonctionnelles sur la pratique du management dans les chapitres suivants. Commençons cependant par un bref aperçu de leur histoire, car elle les explique.

### BREF HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GESTION

L'enseignement de la gestion a commencé sur une note assez positive, pour se détériorer ensuite jusqu'aux années 1950, époque à laquelle on a assisté à des changements remarquables. Rien n'a bougé depuis lors.

## Les années formatives

On considère généralement l'université de Pennsylvanie comme le berceau de l'enseignement du management – dès 1881, elle créait en effet sous l'impulsion de l'homme d'affaires Joseph Wharton un *bachelors program in business* (licence de gestion). J.C. Spender (1997) parvient, dans une étude sur les origines de cet enseignement, à une conclusion différente (voir aussi Redlich, 1957). Pour lui, c'est dans l'école prussienne de formation des hauts fonctionnaires qu'il faut en chercher les véritables racines. De fait, les traits dominants de cette institution rappelaient fort les écoles de management actuelles : «L'application de la méthode scientifique, ce qui se traduit par une mesure rigoureuse, la collecte des données, l'archivage, l'analyse statistique et le développement de modes à la fois rationnels et juridiques d'ordre, de prise de décision et de contrôle des activités sociales» (13). On y employait également quelque chose qui ressemblait fort aux études de cas et de terrain. On commença très vite à se demander si «une telle formation serait utile aux techniciens administratifs, aux cadres ou aux chefs d'entreprise». La question est encore d'actualité, y compris dans ces pages.

Joseph Wharton, homme d'affaires américain, avait appris l'allemand et s'était rendu en Allemagne. On pense qu'il en a rapporté les idées fondatrices de l'école qui porte son nom. Il critiquait la méthode, très répandue dans les écoles de commerce américaines de l'époque, qui consiste à apprendre les choses en les faisant (Sass, 1982:22), et il tenait à ce que le programme de l'école de l'université de Pennsylvanie comporte de la comptabilité, du droit commercial et de l'économie, auxquels s'ajouteraient peu après la finance et les statistiques. Quand Edmund James, qui avait passé son doctorat en Allemagne, en fut nommé doyen en 1887, «la Wharton School était lancée» (Spender 1997:20), dans la ligne de la tradition prussienne. «Les priorités ont changé dans les années suivantes», mais Sass (1982:294) note que lorsqu'il en accepta la direction en 1972, Donald Carroll adhéra à la vision initiale de James (Spender 1997:21).

## Naissance du MBA

Dartmouth College a été le premier à offrir un *masters degree in business* (maîtrise de gestion) en 1900, année où cet établissement autorisa «quelques *undergraduates*... à prolonger leurs études d'un an» (Schlosman *et al.* 1994:6). En 1908, Harvard proposait à son tour le premier programme intitulé *Master of Business Administration* (titre que le

bureau du président trouvait paraît-il «abominable» [Heaton 1968:71]). Stanford introduisit le second MBA en 1925, époque à laquelle l'habitude de proposer une formation aux affaires aux étudiants ayant déjà passé deux ans sur les bancs de l'université était déjà fermement établie aux États-Unis. (C'est en 1916 que fut établie l'American Association of [aujourd'hui Association to Advance] Collegiate Schools of Business [AACSB] qui allait devenir l'agence d'accréditation.)

Mais les équipes de Harvard et de Stanford, confrontées «au manque d'enthousiasme du monde des affaires, à l'indiscipline et au scepticisme des étudiants, à la jalousie et au cynisme de leurs collègues universitaires et des conseils d'administration des universités», sans parler des difficultés financières, connurent toutes deux des débuts difficiles (Schlossman *et al.* 1994:9-10). Trente-trois étudiants s'étaient inscrits au premier MBA de Harvard en 1908, et seulement huit d'entre eux revinrent faire leur seconde année. Quatre diplômés de MBA furent décernés en 1919 (15, 17).

Il est intéressant de noter que «ce sont des théoriciens – économistes, psychologues, sociologues, professeurs de sciences politiques – qui ont donné la principale impulsion à [cet] enseignement des affaires en milieu universitaire» et que la plupart d'entre eux n'avaient aucune connaissance directe du monde des affaires et même peu de liens avec des hommes d'affaires»<sup>1</sup>. Ils étaient cependant «convaincus qu'ils allaient découvrir une “science” des affaires encore inconnue, la transmettre aux futurs leaders de l'économie américaine et développer ainsi une nouvelle profession, le management». Même à Harvard, «les quatre fondateurs étaient des universitaires possédant une expérience limitée des affaires» (10, 11), y compris Edwin Gay, le premier doyen, qui avait lui aussi soutenu sa thèse de doctorat en Allemagne.

### ***Premières études de cas***

Très vite, on vit coexister «deux thèmes rivaux», l'un fondé sur «la connaissance générale de la conduite des affaires», l'autre sur «la connaissance spécialisée des opérations dans des secteurs d'activité bien précis». Le programme de Harvard, par exemple, comportait des cours

---

1. Cette situation a perduré. En 1999 (le 18 octobre, page 78) *Business Week* a publié le pourcentage des professeurs de vingt écoles de gestion ayant au moins cinq ans d'expérience dans le monde des affaires. Harvard est arrivé avant-dernier (l'Insead ayant la lanterne rouge), avec 8 % (Stanford était à 20 %, Wharton à 10 %).



obligatoires en principes de la comptabilité, droit commercial et ressources économiques des États-Unis, ainsi que des cours optionnels portant sur des domaines comme la banque et les chemins de fer (Schlossman *et al.* 1994:13, 14).

À Harvard, on pratiquait de préférence la méthode des cours magistraux, sauf en droit commercial où l'on s'appuyait sur des exemples puisés dans la jurisprudence. Peu à peu, l'habitude de donner des exemples, qui passe pour avoir donné naissance à la méthode des études de cas, s'est répandue. Un homme d'affaires de Chicago, Arch Shaw, allait donner l'impulsion décisive pour généraliser cette méthode. Il a commencé à l'utiliser pour les *undergraduates* (étudiants de licence) à la Northwestern University, avant d'approcher Gay (Gleeson *et al.* 1993:15). Les études de cas ont fait leur entrée à Harvard dans un cours obligatoire de seconde année, intitulé Politique des affaires, inscrit au programme officiel en 1912. Des hommes d'affaires y étaient invités à venir présenter «un problème pris sur leur bureau». Deux jours plus tard, «chaque étudiant devait rendre un devoir écrit dans lequel il donnait son analyse du problème et la solution qu'il recommandait», l'homme d'affaires venant par la suite en discuter avec la classe (Copeland 1954:33). Apparemment, les étudiants aimaient bien cela, mais le recours aux cas ne s'est généralisé qu'après la Première Guerre mondiale, sous l'égide d'un nouveau doyen, Wallace Donham, banquier d'origine.

Donham remarquait plus tard, parlant de son arrivée à Harvard : «Je n'avais aucune connaissance théorique des affaires et j'ai constaté que les enseignants n'avaient, eux, guère de connaissances de leur pratique. Conjuguer ces deux éléments était un réel problème» (Gleeson *et al.* 1993:17). Si l'idée d'Arch Shaw réglait le problème de Donham, elle en réglait aussi un autre : la pression des étudiants, qui «tapaient des pieds quand ils jugeaient les cours magistraux trop ennuyeux». Donham confia à Copeland, «notoirement piètre conférencier, victime fréquente de ces bruyantes protestations», la direction de la recherche, en lui demandant de «transformer les données statistiques en cas d'entreprise». Copeland transforma aussi son cours de marketing et, «miraculeusement, ses étudiants cessèrent de taper du pied» (18).

Donham n'obligeait personne d'autre à employer cette méthode, mais «les efforts remarquablement fructueux de Harvard pour produire d'innombrables cas incitaient fortement les autres professeurs à les utiliser et, vers le milieu des années 1920, les cas s'étaient infiltrés dans la plupart des cours» (Gleeson *et al.* 1993:18); ils y sont encore

aujourd'hui. (À Northwestern, où l'administration « n'a jamais pris officiellement position sur la méthode des cas », leur utilisation « était et reste une affaire très individuelle » [Gleeson *et al.* 1993:25]).

### ***Les cas au service de la théorie***

Donham « pensait que l'on utiliserait les cas pour présenter les questions théoriques... de façon assimilable, terre à terre ». Il croyait aussi que demander aux étudiants de rédiger leur analyse et leurs recommandations « encouragerait la naissance de la théorie ». En fait, il décrivait l'étude des cas comme « une méthode permettant tout simplement de susciter l'intérêt des étudiants, [n'ayant rien de] magique, mais permettant d'entraîner les étudiants nettement plus loin sur la voie de la théorie » (Gleeson *et al.* 1993:31). Les professeurs de Harvard avaient leurs propres idées sur la question et donnèrent aux études de cas une dimension tout à fait différente, qu'ils ont conservée tout au long du 20<sup>e</sup> siècle et même, dans une très grande mesure, aujourd'hui.

À en croire Gleeson *et al.*, le corps enseignant de Harvard comprenait trois groupes. Tout d'abord les *spécialistes de leur secteur d'activité*, souvent des hommes d'affaires connus, donnaient des cours très populaires, et Donham s'arrangea pour en éliminer beaucoup. Deuxièmement, les *spécialistes des fonctions*, dans des domaines comme le marketing, la finance et la production, que Donham encouragea les premières années à lutter contre la spécialisation par secteur d'activité. Il insistait, largement en vain, pour qu'ils présentent leurs problèmes fonctionnels en les situant « dans le contexte de l'ensemble de la firme ». Enfin, les professeurs *maison* rédigeaient les cas (qu'ils avaient souvent utilisés pour décrocher le nouveau diplôme de doctorat). Ces derniers considéraient les cas comme « particulièrement précieux lorsqu'ils encourageaient les étudiants à abandonner la recherche de théorie, leur apprenant à prendre seuls des décisions difficiles et réalistes » (32). Donham essaya de contrer ce troisième groupe en réduisant (de près des deux tiers) le budget affecté à la rédaction des cas et en promouvant la recherche en sciences sociales, attirant à l'école des intellectuels aussi illustres que Joseph Schumpeter, Elton Mayo et Talcot Parsons. Mais sa cause était perdue d'avance : « Les études de cas n'ont pas donné naissance à des théories généralisables » (33).

Ainsi donc, très tôt, le décor fut planté pour le grand débat sur l'enseignement de la gestion : la théorie originale de Wharton, ancrée dans l'érudition, contre la pratique de Harvard, ancrée dans l'expérience, prônant ostensiblement que c'est en faisant que l'on apprend,

approche si vivement critiquée par Joseph Wharton. Un coup d'œil sur les cours offerts par Harvard, dès le début, permet cependant de se demander si ces différences d'approche revêtaient réellement une grande importance.

### ***Réussite sur le marché, échec académique***

Partant de ces origines, les business schools ont connu un grand essor aux États-Unis. Il y en avait une quarantaine en 1915, et les dix années suivantes virent la création de 143 nouvelles écoles (Cheir 1975:91); 110 diplômes de master furent décernés en 1920, 1 017 en 1932 et 3 357 en 1948 (Gordon et Howell 1959:21).

Mais la qualité académique ne suivait pas. Harvard persista sur la voie des études de cas (en 1949, cette institution avait décerné plus de la moitié des diplômes de MBA [Aaronson 1992:168]), mais la plupart des écoles semblaient dans le même temps dans une sorte de moyen âge de l'enseignement des affaires. «À la fin des années 1930... une bonne partie du programme de second cycle de Stanford était dangereusement proche des études de premier cycle (Gleeson *et al.* 1993:35), tandis que Columbia vivait «le triomphe de la spécialisation» – on y enseignait en effet des «savoir-faire spécifiques» (Aaronson 1992:163-164). À Wharton, des professeurs plus intéressés au consultanat qu'à la recherche «conspiraient avec les préoccupations pratiques des étudiants soucieux des débouchés pour aller à l'encontre des grandes idées de Joseph Wharton» (Mast 2001:297). Le management lui-même était enseigné dans les MBA comme une collection de principes vagues, proches parents de la sagesse populaire – par exemple, qu'un dirigeant ne devait pas exercer son autorité sur plus de sept personnes. (Voir la critique que fit Simon de ces principes [1957].) «À la fin des années 1940, l'incapacité d'institutions aussi élitistes que Harvard, Stanford, Columbia et Chicago de répondre à la demande d'un nouveau type de manager était évidente.» Le monde des affaires changeait très vite, mais pas «les connaissances offertes aux étudiants par les manuels et les études de cas» (Schlossman *et al.* 1994:3).

## **Retour à la respectabilité académique**

### ***Le monastère Carnegie***

Le monastère irlandais du moyen âge de l'enseignement des affaires fut un lieu remarquable situé à Pittsburgh, en Pennsylvanie, qui s'appelait la Graduate School of Industrial Administration (GSIA), au Carnegie

Institute of Technology (qui s'appelle maintenant université Carnegie-Mellon). Le GSIA ne s'est pas contenté d'entretenir les lumières académiques, il les a bel et bien rallumées dans les années 1950.

L'événement qui a déclenché cette renaissance fut le recrutement, en 1946, d'un économiste, George Leland Bach, qui avait servi à la Federal Reserve pendant la guerre. Il avait pour mission de relancer le département d'économie de l'université. Bach fit venir William Cooper, spécialisé dans la recherche opérationnelle (applications mathématiques des problèmes de systèmes), domaine qui venait gagner ses lettres de noblesse dans les applications militaires pendant la guerre, et le duo recruta Herbert Simon, jeune et brillant spécialiste des sciences politiques, pour prendre la direction du programme d'administration des affaires de premier cycle. Zalaznick (1968) devait écrire plus tard dans le magazine *Fortune* que l'arrivée de Simon « signalait à la communauté universitaire qu'une école de management pouvait se prêter au travail... portant sur des problèmes profonds... d'une pertinence moins immédiate » (206).

La nécessité se fit plus pressante, pendant la guerre froide, d'améliorer les capacités du management américain, et quand William Morri-mer Mellon fit un don de 6 millions de dollars pour financer la création d'une nouvelle école d'administration industrielle à Carnegie, Bach en devint le premier doyen. Il y apporta son département d'économie.

La vision était très claire, dès le début (et non sans liens avec les efforts initiaux, influencés par l'Allemagne, de Wharton, et même certaines des convictions non réalisées de Donham) :

1. La recherche systématique joue un rôle primordial, l'enseignement vient ensuite. « La recherche était à leurs yeux le premier moteur du progrès » (Gleeson et Schlossman 1995:14).
2. La recherche devait avant tout être descriptive, en particulier pour mieux comprendre la vie des affaires et le fonctionnement des entreprises; la prescription pouvait suivre, dans la pratique.
3. Une telle recherche devait reposer sur un ensemble de disciplines sous-jacentes, notamment l'économie, la psychologie et les mathématiques. Ces matières devaient occuper une place essentielle dans les cours de niveau master; elles devaient également servir de socle aux fonctions de l'entreprise comme la finance, le marketing et la comptabilité.

4. La salle de cours est un lieu où l'on doit former les étudiants aux compétences de résolution analytique des problèmes, à la manière de la recherche opérationnelle, ou « science du management ».
5. Une attention particulière devait être accordée aux études de doctorat, afin de stimuler la recherche et de faire en sorte que les diplômés apportent ces idées à d'autres écoles.

Une chose, cependant, brillait par son absence : la formation des dirigeants. Le GSIA se préoccupait davantage de mettre de l'ordre dans le monde universitaire et de veiller à ce que ses professeurs bénéficient du respect qui leur était dû. Le problème n'était pas tant ignoré que réputé inexistant : on parlait du principe (comme on le fait encore aujourd'hui) que des écoles respectables ne pouvaient manquer de produire des dirigeants dont la pratique serait satisfaisante. En outre, si diriger une entreprise consiste à prendre de bonnes décisions, le fait de développer les compétences analytiques des étudiants ne pouvait qu'améliorer la pratique du management.

Les professeurs de GSIA étudièrent un ensemble remarquablement vaste de problèmes et de questions intéressantes, mais jamais celui que nous venons d'évoquer. Ils ne vérifièrent jamais la validité de leurs propres hypothèses. Pour dire la vérité, au fil du temps, ils se retranchèrent dans les disciplines et le management (qu'ils appelaient administration des affaires), objet des premières tentatives d'intégration, disparut purement et simplement.

Pendant cette période, le GSIA eut des professeurs de tout premier plan, formés pour la plupart dans les disciplines des sciences sociales. Bach était économiste, Simon, spécialiste de sciences politiques, Cooper, statisticien. Ils devinrent tous célèbres, ainsi d'ailleurs que nombre des enseignants qu'ils recrutèrent ensuite : Richard Cyert en économie, James March en sciences politiques; Harold Levitt en psychologie; Allan Newell en mathématiques; Franco Modigliani et Morton Miller en économie et en finance. (Ces deux derniers devaient se voir attribuer ensemble le prix Nobel d'économie, que remporta également Simon, séparément.) Bach décrivait le GSIA (*in* Gleeson et Schlossman 1995:13, 23) comme un lieu « exigeant, où il n'y avait pas de place pour un travail médiocre » et où « tout le monde discutait de tout ». Enfin, de presque tout.

Surtout, les professeurs du GSIA travaillaient ensemble, s'intégrant autour des disciplines et de la technologie de l'information alors émergente. Certaines de leurs recherches les plus importantes portaient sur les organisations. D'autres recherches sérieuses leur avaient déjà été

consacrées, notamment par Max Weber, grand sociologue allemand (voir Gerth et Mills 1958), mais le GSIA, en particulier sous la houlette de Simon, mit la «théorie de l'organisation» sur le devant de la scène (voir surtout Simon 1947, 1957; March et Simon 1958; et Cyert et March 1963; voir aussi le rapport Starbuck, 2002).

Les autres business schools connaissant une traversée du désert, le GSIA devint le grand espoir. On y trouvait la respectabilité académique, absolument à jour, avec des ordinateurs et des mathématiques. Cela pouvait non seulement relier les écoles aux disciplines académiques établies, mais aussi en faire des centres où l'on intégrait certains projets dans ces disciplines. Le GSIA l'a fait, sans aucun doute, au moins les premières années. Son activité de recherche, ses trouvailles conceptuelles, de la psychologie à l'économie, surtout celles qui portaient sur les organisations, furent extraordinaires. Pendant les années 1950, le GSIA fut incontestablement le centre intellectuel le plus passionnant jamais vu dans une business school. En outre, il veillait à concrétiser cet effort, produisant un flux régulier de doctorants appelés à avoir une influence énorme sur les autres business schools, dont beaucoup furent doyens.

### ***Le tournant de 1959***

Deux grandes études ont été commandées à la fin des années 1950 – il s'agissait d'analyser les problèmes des business schools américaines – l'une par la Fondation Ford (Gordon et Howell 1959), l'autre par la Carnegie Corporation (Pierson 1959). Le GSIA leur servait de modèle, on ne s'en étonnera pas. En fait, Bach était associé de près aux deux rapports (Gleeson et Schlossman 1995:26), il signa même un chapitre du rapport Pierson dans lequel il présentait la prise de décision «analytique, rationnelle», comme la clé de voûte de l'enseignement du management (Bach 1959).

Gordon et Howell décrivent ce dernier comme «rongé de doutes, harcelé des pointes cruelles décochées par des critiques acerbes», se retrouvant «au bout de la table académique... avide de respectabilité, mais restant engagé, la plupart du temps, dans une formation étroitement professionnelle» (4). Solution proposée: «la maîtrise raffinée d'outils *d'analyse* et de *recherche* dérivés des *disciplines* fondamentales», ainsi qu'un «formation approfondie en *sciences* physiques et humaines, aux mathématiques et à la statistique, conjuguée à la capacité d'appliquer ces *outils* aux problèmes de management» (100, les italiques sont de moi); viendraient s'y ajouter les études de cas et techniques apparen-

tées afin de «donner aux étudiants *une expérience limitée* de la façon d'aborder les problèmes qu'ils seraient appelés à rencontrer dans le monde des affaires» (135-136, les italiques sont de moi). Le rapport recommandait également que le corps enseignant «puisse consacrer davantage de temps à une activité purement intellectuelle et à la recherche» (391); il pressait les business schools de mettre en place une coopération plus intime avec les disciplines sous-jacentes, en «cherchant à intéresser davantage de scientifiques du comportement, de mathématiciens et de statisticiens aux problèmes de management», et les engageait à «offrir davantage de formation dans ces domaines connexes à des candidats au doctorat... [et] aux membres actuels de leur corps enseignant» (392).

Le rapport Pierson formulait des recommandations très similaires, mais se montrait peut-être plus soucieux de l'intégration des diverses matières, parlant de rehausser les «normes académiques», de «travail académique sérieux» (IX) et du «rôle primordial» de la recherche (xv). Tout cela reposait, une fois encore, sur l'hypothèse, formulée plus tard par Whitley (1995), selon laquelle la «recherche... produirait une culture générale scientifique qui pourrait être appliquée directement aux... tâches managériales. On pourrait dès lors “fabriquer” des dirigeants performants grâce à des études universitaires» (81). Mais le rapport faisait davantage référence aux affaires et aux hommes d'affaires qu'à la direction de l'entreprise et aux dirigeants – distinction dont l'importance s'est avérée importante.

Si des mots couchés sur le papier ont jamais entraîné des changements significatifs, ces deux rapports en sont certainement l'exemple. Leur esprit et une bonne partie de leur contenu spécifique (exception faite de leur plaidoyer pour ce que nous appelons aujourd'hui les «savoir-faire *soft*» et pour l'intégration entre les fonctions) ont été largement adoptés par les business schools, partout aux États-Unis et dans l'ensemble du monde. (La Fondation Ford a également injecté 35 millions de dollars entre 1954 et 1966 pour créer des «centres d'excellence» à Carnegie, Stanford et une poignée d'autres écoles [Mast 2001:9].) Le retour du balancier, du pratique à l'académique, s'avérait sans concession – à dire vrai, on ramenait l'enseignement du management au point précis où Joseph Wharton avait tenté de l'ancrer près d'un siècle plus tôt.

On vit alors les business schools renaître de leurs cendres. Stanford, par exemple, après avoir été «dans l'impasse» entre 1945 et 1958, «le symbole même de tout ce que les réformateurs cherchaient à

remplacer», fut «transformée» et joua un rôle de tout premier plan dans cette avant-garde que Gleeson (1997:46) appelait le «New Look», comme le faisait Wharton elle-même.

Ces changements entraînent un «nouveau respect académique sur les campus» (Cheit 1985:46). La recherche venait désormais au tout premier plan et les programmes de doctorat se multiplièrent à mesure que les business schools prenaient place aux côtés des écoles professionnelles acceptées et des disciplines scientifiques. Le gouvernement américain alla jusqu'à émettre un timbre commémoratif en 1981 (Cheit 1985:46-47) en hommage au centième anniversaire de l'initiative de Joseph Wharton. On pouvait y lire l'inscription suivante : *Professional Management*.

### ***La recherche, c'est très bien, mais l'enseignement?***

Il eût été plus juste que le timbre portât *Business Research* (mais qui l'aurait acheté?), car c'est dans ce domaine que les deux rapports ont fait leur révolution. Si le management était loin de devenir une profession – et même d'être l'objet de beaucoup d'attention – la recherche, en particulier dans les fonctions de l'entreprise, connut son heure de gloire. On vit des intellectuels de tout acabit converger dans les business schools pour se pencher sur des problèmes de marketing, de finance, d'analyse, de comportements humains dans les organisations, etc.

James March, qui passa à Stanford quelques années après avoir quitté Carnegie, a souligné l'importance de cette recherche, mais en y apportant une tournure intéressante. March, qui ne déteste pas la provocation, affirmait que le «rôle primordial» des business schools était de produire de la recherche («contribuer au savoir»), mais que ceci ne génère de bénéfices que par le «subterfuge» de «lourdes dépenses de recherche... camouflées dans la rhétorique et la comptabilité de l'enseignement» (*in* Schmotter 1995:5).

Il ne fallait pas s'attendre à ce que les étudiants partagent le point de vue de March. De fait, certains des premiers élèves du GSIA disaient que leurs collègues étaient désormais «sceptiques» concernant la «pertinence professionnelle» du programme de recherche du corps enseignant : lors d'une «conférence organisée en 1958, il apparut que les anciens élèves ne s'intéressaient plus – et ne s'étaient peut-être jamais intéressés – au travail de recherche de l'école» (cité par Schmotter 1995:140).

Quoi qu'il en soit, grâce à la nouvelle respectabilité des MBA, les inscriptions se multipliaient. En 1958, 4 041 diplômés de master avaient



été décernés aux États-Unis (il s'agissait pour la plupart de MBA), 6 375 en 1964, et les chiffres doublèrent presque au cours des deux années suivantes, pour atteindre 12 998. Dix ans plus tard, en 1976, on atteignait le chiffre de 42 654. L'année suivante, le magazine *Forbes* écrivait que le MBA «n'était précédé que par le doctorat en médecine comme passeport pour la belle vie» (cité par Cheir 1985:46). Les chiffres continuèrent à progresser rapidement, mais à un rythme moindre. En 1997-1998, la barre des 100 000 était franchie (site AACSB, novembre 2001)<sup>1</sup>. Les États-Unis, à eux seuls, produisent maintenant chaque décennie plus d'un million d'individus qui se croient capables de diriger une entreprise en vertu du fait qu'ils ont passé deux ans dans une école académique de business. C'est vers cette proportion non examinée et pourtant florissante que nous nous tournons maintenant.

## REMISE EN CAUSE DU CONTENU

Quand le balancier part trop loin dans une direction, son inertie le renvoie généralement dans l'autre sens. Il n'en va pas ainsi du balancier des business schools – voilà près d'un demi-siècle qu'il est bloqué.

Pierson écrivait dans son rapport de 1959 :

Si les business schools devaient être de plus en plus nombreuses à évoluer dans la... direction [prescrite], on dira sans aucun doute que leur travail est trop académique et perd ainsi une grande partie de sa valeur en termes de formation à une carrière spécifique. Répétons cependant qu'au vu de ce qui s'est passé jusqu'à présent, la probabilité d'une telle évolution est réellement lointaine. (xiii)

Domage que Pierson n'ait pas été en mesure de juger en fonction non du passé, mais de l'avenir, car la probabilité en question s'est avérée non pas lointaine mais prophétique. «Quelle puissance a l'attraction gravitationnelle de la "respectabilité"», écrivait Murray (1988:71), même si «le seul secteur qui puisse apparemment bénéficier [de telles attitudes] soit celui des business schools!» En corrigeant les problèmes précédents, ces deux rapports de 1959 en ont créé d'autres.

1. Les chiffres du ministère américain de l'Éducation sont de 116 475 diplômes de master en affaires pour 2000-2001, dont 82 430 dans les catégories «business general» et «business administration – and management» recouvrent probablement des MBA (Dan Leclair m'a précisé dans une correspondance personnelle qu'il est vraisemblable que d'autres MBA soient inclus dans d'autres catégories spécialisées).

## La domination des fonctions

Wharton a l'insigne honneur d'avoir plus souvent que toutes ses rivales la première place dans les classements que font périodiquement les magazines populaires. Au moment où j'ai commencé la rédaction de cet ouvrage, à en croire sa propre brochure 2000-2002, ses départements occupaient «la première place dans plus de domaines qu'aucune autre business school : finance, création d'entreprise, assurance et gestion du risque, marketing, immobilier et droit commercial». Tout, sauf du management!

### *Des murs s'élèvent*

Carnegie, très attachée aux disciplines des sciences humaines, a tenté de les intégrer autour de questions d'«administration», mais il est arrivé quelque chose quand ce concept est parvenu aux autres écoles. Je dirais même que quelque chose est arrivé sur la voie qui menait Carnegie elle-même à son avenir. Au bout de quelques années, les coutures de cette intégration espérée se mirent à éclater; elles allaient bientôt se métamorphoser en murs. Au «début des années 1960, les divers groupes intellectuels du GSIA se réduisaient à deux grands camps... les économistes... et une combinaison assez lâche de théoriciens de l'entreprise et de scientifiques du management», un «abîme» les séparant (Gleeson et Schlossman 1995:29). Bach donna sa démission en 1962 et, peu après, partit à la Stanford Business School<sup>1</sup>. Simon se retira au sein du département de psychologie et Modigliani quitta l'université; après leur double départ, l'abîme se creusa encore.

Phénomène peut-être plus important, à mesure que des murs s'élevaient dans d'autres écoles, comme au GSIA, les disciplines de sciences sociales sombraient de plus en plus bas. Dans certains endroits, comme à Wharton (Sass 1982:289), elles émigrèrent dans d'autres départements de l'université; dans d'autres, elles furent absorbées dans les fonctions de l'entreprise (même s'il leur arrivait de dominer ces dernières, l'exemple le plus notoire étant celui des économistes dans la finance). Bientôt, ces fonctions en vinrent à dominer les business schools, qui organisaient autour d'elles toutes leurs activités. Et plus ces fonctions acquerraient de puissance, plus elles se coupaient les unes des autres. Chacune d'entre elles voit les choses à sa manière, à son propre

1. Pour donner un témoignage personnel, en 1973, j'étais professeur invité au GSIA pour un semestre. J'y ai trouvé des doctorants, dont beaucoup d'Européens, errant dans les couloirs à la recherche de la fameuse théorie administrative du GSIA. À l'époque, pratiquement tous ceux qui s'y étaient intéressés étaient partis.

contenu, ses préférences et, à la limite, son idéologie : la « valeur pour l'actionnaire » en finance, la « responsabilisation des salariés » en comportement organisationnel, le « service client » en marketing, etc. Les étudiants héritent dès lors de ce que Whitehead (1983) appela un jour la « réception passive d'idées que rien ne relie » (2,11).

### ***La business school, coalition d'intérêts fonctionnels***

Presque tout ce qui se fait dans presque toutes les business schools, aujourd'hui, se fait en termes de fonctions spécialisées, que ce soit la recherche sur une idée, la conception d'un programme, l'enseignement d'un cours ou le recrutement d'un professeur. Cela résulte moins de la supériorité démontrée d'une façon donnée de diriger l'entreprise ou même de conduire les affaires, que de la structure de l'école elle-même. Ainsi le travail de collaboration en équipe, par exemple, est enseigné dans le cadre du comportement organisationnel, sans que les étudiants soient appelés à collaborer ou à travailler en équipe, de même que le développement des nouveaux produits est enseigné en marketing ou en stratégie, d'où il résulte que les écoles s'engagent rarement dans le développement de leurs propres nouveaux produits. Nous connaissons le danger que cela implique de se couper ainsi du réel dans la pratique des affaires – que dis-je, nous l'enseignons – mais nous y succombons dans notre propre pratique. Au moment même où les entreprises travaillent vaillamment à détruire les cloisonnements qui séparent leurs « silos », les business schools œuvrent à consolider les leurs. Leur enseignement fait la part belle au changement, précisant notamment qu'il faut se libérer des catégories existantes. Mais comme, pour leur part, elles en sont incapables, elles restent plus ou moins au point où les ont laissées les deux rapports fondateurs de 1959.

L'aspect génial du GSIA des premiers temps, c'était son aptitude à travailler transversalement, par-delà les disciplines et les fonctions. Comme on le voit dans la figure 2.1, les disciplines étaient les racines, la recherche et la notion même de l'entreprise et de son organisation (ainsi que son administration, ou le management) formaient le tronc, tout cela nourrissant les fonctions de l'entreprise, les branches. Aujourd'hui, chacune de ses branches a émis ses propres racines et se dresse seule, séparée des autres.

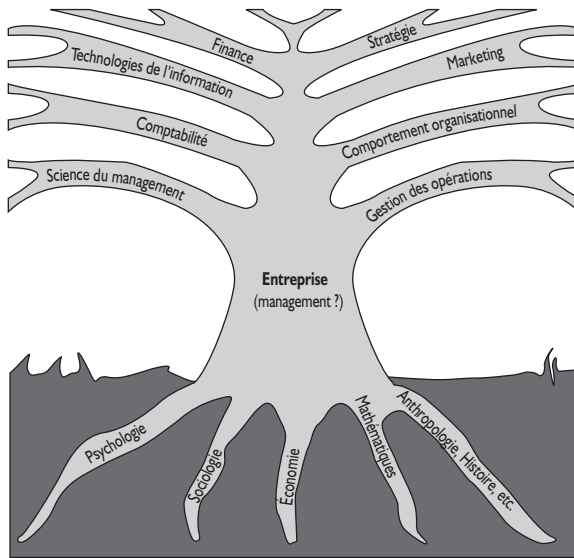


FIGURE 2.1  
**Le concept de la business school hérité du GSIA**

### Et le management, dans tout cela ?

Les chefs d'entreprise doivent évidemment connaître et comprendre les fonctions de l'entreprise. Au minimum, les fonctions constituent une «langue des affaires» qu'il est indispensable de maîtriser. En outre, surtout pour les étudiants ayant acquis leur expérience professionnelle dans une seule fonction (par exemple la vente ou la production), le fait de se trouver confronté, en cours, à toutes les fonctions de l'entreprise peut élargir leur intelligence de la pratique des affaires. Mais la pratique des affaires, ce n'est pas la même chose que la pratique du management. Le management, ce n'est pas du marketing plus de la finance plus de la comptabilité, etc., etc. Cela concerne toutes ces choses, mais c'est une activité différente par sa nature même. Versez chacune de ces fonctions, chacune étant d'une couleur différente, dans ce récipient vide que l'on appelle un étudiant MBA, agitez légèrement, et vous retrouverez votre étudiant muni de compétences spécialisées, telles des bandes multicolores, mais pas un manager chevronné.

Leonard Sayles a écrit en 1984 un article important, et pourtant oublié, intitulé «Mais qu'est devenu le management?... ou voilà pourquoi votre fille est muette». Il exprimait sa surprise que le management ne soit point enseigné dans les écoles de management. Harvard en faisait encore l'objet d'un cours obligatoire intitulé «Business Policy»

(politique d'entreprise), créé en 1912, mais Stanford avait abandonné celui qu'elle proposait dans les années 1930 et bon nombre des autres établissements prestigieux, comme le MIT, n'avait aucun cours de management<sup>1</sup>.

Ce problème finit cependant par être résolu, lui aussi, pratiquement de la même manière que les autres. On offrait des cours *sur* le management, initialement souvent intitulés «Business Policy» (politique d'entreprise), à l'exemple du cours de Harvard<sup>2</sup>. Mais ils n'enseignaient pas vraiment le management<sup>3</sup>. On affirmait hautement que ces cours étaient «la pierre angulaire» du programme, on vantait leur caractère intégrateur, mais ils n'intégraient pas grand-chose et, de ce point de vue au moins, ils disparurent rapidement.

### ***Comment le management est devenu la stratégie***

Ces cours sur le management ne furent pas tant éliminés que convertis en quelque chose de plus compatible avec le reste du programme des

1. Quand je suis arrivé à la Sloan School du MIT, en 1963, pour y passer mon master, il n'y avait ni professeur, ni chaire, ni cours régulier de management. Mais Ned Bowman, professeur respecté de gestion des opérations, venait juste de rentrer d'une année passée à travailler aux côtés du patron de Honeywell Computers, et il offrait un cours facultatif en «Management Policy» (politique de management), auquel je me suis inscrit. Par la suite, j'ai proposé de faire mon doctorat sur ce sujet, et Ned a proposé de me superviser – espérant ainsi voir si ce domaine avait le moindre avenir, me dit-il. Un jour, il me confia qu'il ne le croyait pas. Je lui ai répondu qu'il changerait d'avis. (Des années plus tard, il deviendrait titulaire de la chaire de stratégie de Wharton.) Ned quitta le MIT l'année suivante et ma thèse fut supervisée par un autre professeur de gestion des opérations (Don Carroll, cité plus haut quand il fut nommé doyen de Wharton), ainsi que par un professeur de comptabilité, et un professeur de relations sociales. Quand je suis allé passer un entretien au GSIA en 1967, mes interlocuteurs n'appréciaient ni ma thèse ni la nature du travail managérial (Mintzberg 1973), et ils ne m'ont pas offert de poste.

2. Quand je suis entré à McGill en 1968, j'y ai créé un cours intitulé «Management Policy» (politique de management), conçu pour être compatible avec l'approche du GSIA que McGill avait adoptée. J'ai enseigné ce cours une quinzaine d'années. Il se voulait intégrateur et visait à enseigner le management, mais je ne sais pas à quel point ces deux objectifs ont été atteints, au moins avec les étudiants les moins expérimentés.

3. Dans son histoire de Wharton, Sass (1982:298-337) décrit assez longuement les efforts variés que l'on y a déployés pour articuler plus ou moins l'enseignement autour du management général. Par exemple : «Quelle que soit leur valeur scientifique... il était devenu clair, dès le milieu des années 1970, que des disciplines comme les sciences de la décision et le comportement organisationnel ne seraient jamais la clé d'un management réussi» (323). Un professeur voulait même «faire de l'étude de la négociation collective... le fondement de l'étude du management en général» (289). En 1982, quand il a écrit son livre, «aucun champ d'étude... n'[avait] réussi à capturer l'essence du management moderne» (333).

MBA. Et, curieusement (ou peut-être pas tant que ça) leur transformation, qui s'inscrit dans le droit fil des business schools privilégiant traditionnellement la théorie, est venue de Harvard.

Michael Porter, MBA de la Harvard Business School en poche, avait traversé la rivière Charles pour faire son doctorat dans le département d'économie avant de la retraverser pour devenir professeur à la business school, en 1973. En 1980, il publiait *Choix stratégiques et concurrence*, où il offrait un cadre analytique étroit mais solide, qui déclencha une véritable tempête sur l'enseignement du management. Cet ouvrage ne tarda pas à supplanter le populaire manuel *Business Policy* du collègue de Porter (à l'origine Learned *et al.* [1965], qui allait inclure Porter dans l'édition de 1982 par Christensen *et al.*). Ce manuel était surtout fait de cas, auxquels s'ajoutaient quelques textes de base remontant presque tous à 1965.

La stratégie combine les missions et les marchés, les produits et les processus, pour en faire une «théorie des affaires» cohérente, selon l'expression de Peter Drucker (1994). La synthèse devrait donc y tenir une place de choix. Mais pas du point de vue de Porter. «Je suis favorable à un ensemble de techniques analytiques pour développer la stratégie», écrivait-il dans le magazine *The Economist* en 1987. Des techniques analytiques pour analyser la stratégie, peut-être, ou pour faire pénétrer l'information dans le processus de la stratégie. Mais des techniques analytiques pour développer la stratégie? Les principales d'entre elles étaient ce que Porter appelait l'«analyse sectorielle» et l'«analyse concurrentielle». L'ouvrage contenait beaucoup de textes de nature remarquablement réductionniste (c'était une succession de check-lists). En outre, pour Porter, dans cet ouvrage, les stratégies n'étaient pas tant des idées qu'il fallait inventer que des catégories entre lesquelles il fallait choisir. Il consacra de longs développements aux «stratégies génériques».

Le résultat de tout cela fut, bien entendu, de mettre la stratégie exactement là où les initiatives précédentes avaient mis le marketing, la finance et les autres fonctions – dans un lieu compatible avec ce que les business schools étaient en général devenues. Porter leur apprit donc à former des analystes, pas des stratèges.

Pour des raisons évidentes, les business schools adoptèrent le point de vue de Porter. Même Harvard (non sans un conflit retentissant, qui obligea Porter et ses adeptes à se séparer de ce qui s'appelait alors le Groupe de management général pour en former un nouveau, baptisé Concurrence et stratégie). Les étudiants du MBA adoraient eux aussi :

sous couvert de management, on leur offrait enfin de la vraie analyse, quelque chose dans lequel ils pouvaient mordre à pleines dents analytiques, quelque chose qui leur conférerait un avantage sur l'expérience, surtout s'ils envisageaient de faire du conseil. À Harvard, le livre de Porter devint la base d'un cours obligatoire de première année et d'un cours facultatif de seconde année extrêmement populaire. En 2000, après avoir figuré au programme MBA de Harvard quatre-vingt huit ans durant, le cours obligatoire de «Politique d'entreprise» disparut (et l'on ajouta un second cours obligatoire de finance!).

Dans le monde entier, les professeurs de management adoptèrent eux aussi l'approche de Porter. Elle leur permettait de gagner le respect de leurs collègues spécialisés dans l'enseignement des fonctions, dans la mesure où ils abandonnaient le côté *soft*, c'est-à-dire flou, intangible, du management, au profit de l'analyse. Elle leur fournissait également une nouvelle base pour faire de la recherche, activité hautement respectable. Au lieu d'écrire des histoires sur la stratégie – des cas, d'une façon ou d'une autre – les professeurs de stratégie pouvaient désormais analyser les données tangibles des divers secteurs d'activité pour formuler des hypothèses sur les stratégies génériques susceptibles de fonctionner le mieux selon le secteur. Ainsi donc, à mesure que la politique d'entreprise se métamorphosait en stratégie et cette dernière, quelque temps plus tard, en «management stratégique», ce domaine connut une croissance plus exponentielle que jamais, et l'on vit apparaître de nouveaux cours et de nouveaux journaux, ces derniers ayant une coloration de plus en plus académique. De fait, le nouveau problème était désormais le succès : les collègues des autres fonctions adoptèrent le mot *stratégie*, ainsi que de nombreux usages qu'en faisait Porter, et le mirent à toutes les sauces – on vit apparaître la stratégie marketing, la stratégie financière, la stratégie informatique, etc. – au point que les gens de la «stratégie» finirent par se sentir assiégés de tous les côtés.

### ***Quand le management devient à son tour une fonction***

Il est important de voir exactement ce que cela veut dire. À la faveur de cette évolution de la politique à la stratégie de l'entreprise, du souci de synthèse à la polarisation sur l'analyse, le seul domaine des business schools censé porter sur le management général lui-même devint étroitement spécialisé. Son intitulé lui-même «Strategic Management» (management stratégique) implique que la gestion de la stratégie soit distincte du management lui-même (autre forme de réductionnisme, qui s'est révélée terriblement destructrice en pratique, comme je le

montrera plus tard). Autrement dit, le management a trouvé sa place dans l'enseignement contemporain, il y est devenu une fonction spécialisée de plus – autrement dit, il a disparu, une fois de plus.

Résultat, par les temps qui courent, si vous vous intéressez au management et si vous avez envie de l'enseigner, de faire de la recherche, vous aurez sans doute du mal à trouver un poste dans un MBA. Les fonctions établies de longue date ne voudront pas de vous, et la nouvelle, celle du management stratégique, vous fera peut-être grise mine, elle aussi. Bien sûr, il y a toujours le « comportement organisationnel ». Mais cette matière n'a pas toujours montré un intérêt très vif pour le management, elle non plus; par exemple, la recherche portant sur sa pratique demeure rare – quant au comportement des entreprises, je n'en parle même pas. En effet, le « comportement organisationnel » s'intéresse quasi exclusivement au comportement des individus qui travaillent dans l'entreprise. Cette matière aussi est souvent devenue fonctionnelle. Quand l'expression « ressources humaines » s'est substituée dans le jargon du métier au mot « personnel », la « gestion des ressources humaines » a remplacé le « comportement organisationnel » (Costea 2000:146).

En conclusion, une business school typique, aujourd'hui, se préoccupe de la spécialisation, et non de l'intégration; des fonctions de l'entreprise, et non de la pratique de sa direction. Il existe des cours *sur* le management, mais ils ne sont pas particulièrement importants. Il y a eu des efforts répétés pour en créer davantage, mais, comme nous le verrons plus tard, ils n'ont pas été couronnés de succès.

Cela signifie-t-il que les compétences de management soient absentes des programmes de MBA? Pas tout à fait. Et cela nous mène au cœur du problème.

## **Le management *par* l'analyse**

En américain, il y a une vieille blague selon laquelle MBA, cela veut dire *Management By Analysis*. En fait, ce n'est pas une blague, et ce n'est pas drôle.

L'analyse, c'est « l'action de décomposer un tout en ses éléments constitutants » (*Le Robert*). De fait, la racine grecque signifie détacher. Séparer les choses en éléments, les scinder de l'ensemble, voilà ce que font les programmes MBA. L'entreprise devient une collection de fonctions; la stratégie, une série de stratégies génériques et d'analyses



concurrentielles; les gens eux-mêmes deviennent des objets d'analyse. Voici ce qu'en disait un manuel populaire de Harvard :

[Nous] considérons les ressources humaines comme un *capital social*. Cela veut dire que le développement des capacités de la main-d'œuvre, des attitudes et des relations internationales doit être conçu au sein d'un paradigme d'investissement... Comme dans le cas des autres décisions d'investissement, une perspective à long terme, parfois bien au-delà de l'exercice comptable, est indispensable. (Beer *et al.*, 1985:12, 13)

### ***Pas de synthèse dans l'analyse***

Le danger de casser les choses en mille morceaux, comme le découvre tristement Humpty Dumpty dans *Alice au Pays des Merveilles*, c'est qu'il n'est pas toujours possible de les recoller. Les business schools n'ont effectivement jamais réussi à recoller leurs morceaux, car cela ne peut se faire qu'en contexte – dans des situations spécifiques.

La synthèse, c'est l'essence même du management. Dans le contexte de leur entreprise, les dirigeants passent leur temps à rassembler des éléments distincts sous forme de visions cohérentes, d'organisations unifiées, de systèmes intégrés, et ainsi de suite. C'est précisément ce qui rend leur tâche si difficile et si intéressante. Ce n'est pas que les dirigeants n'aient pas besoin d'analyse, mais plutôt qu'ils n'en ont besoin que pour nourrir la synthèse, et c'est cela qui est difficile. Enseigner l'analyse en faisant l'impasse sur la synthèse, cela réduit le management à son squelette. C'est comme si on considérait le corps humain comme une collection d'os épars, sans tendons ni muscles, sans chair ni sang, sans esprit et sans âme. En conséquence, *L'Art du Management*, ouvrage produit comme une espèce de MBA composite en conjonction entre Wharton, la London Business School et l'IMD, s'ouvre sur l'affirmation suivante :

*L'Art du Management* s'intéresse au management général, mais ce sujet n'est pas couvert en tant que tel, puisque le management général est la synthèse de nombreuses fonctions de management, comme la comptabilité et le marketing, qui sont traités dans d'autres modules de *L'Art du Management*. (*Financial Times* 1997:3)

Même si nous devons accepter cette déclaration stupide, la question reste ouverte : d'où viendra la synthèse? La réponse habituelle et dédaigneuse, c'est qu'il faut laisser cela aux étudiants. Ils rassembleront les morceaux. Il faut voir cela comme le modèle IKEA de l'enseignement du management : les écoles fournissent les pièces, prédécoupées aux mesures; et les étudiants procèdent au montage. Hélas, les écoles four-

nissent effectivement les pièces, mais pas de mode d'emploi. Pire encore, les pièces refusent obstinément de s'emboîter. Elles ont l'air impeccablement découpées, mais ce n'est qu'une apparence – cela part dans toutes les directions. En outre, les étudiants ne savent pas ce qu'ils sont censés construire, car cela dépend de la situation, et dans une salle de cours, il n'y a pas de situation, ou alors il y en a plusieurs par jour, dans les études de cas. Le vrai management est plus proche d'un jeu de Lego – il y a un nombre infini de façons d'assembler les pièces, et les structures intéressantes sont longues à construire.

D'où la remarque du doyen d'une business school, selon laquelle le grand cabinet de conseil où il travaillait auparavant «avait officiellement abandonné l'idée que les diplômés de la Harvard Business School ou de Stanford maîtrisaient mieux une approche intégrée des problèmes d'entreprise que les étudiants en première année de philosophie de Swarthmore, Amherst ou Williams» (Roger Martin, de l'université de Toronto, interviewé par le *Financial Times*, 11 septembre 2000). Il ajoutait dans une autre interview : «Ils étaient intelligents et avaient des connaissances, mais n'avaient aucun cadre général à appliquer aux problèmes qui touchaient simultanément plusieurs des disciplines académiques qu'ils avaient étudiées» (*in* Schachter 1999:51).

Il y a un MBA qui peut légitimement dire qu'on y pratique la synthèse, mais cela révèle l'ampleur du problème. À Rochester, tout s'articule autour de l'économie. «Prendre la discipline de l'économie comme base pour étudier le management nous permet d'offrir le programme de MBA le plus intégré de toutes les grandes business schools»<sup>1</sup>. C'est sans doute vrai; l'ennui, c'est que le management, ce n'est pas de l'économie! (Même si le doyen affirme dans sa lettre que l'école «ne vous prépare pas seulement à un métier, mais à une carrière à vie dans le management».)

### ***Réduire le management à la prise de décision et la prise de décision à l'analyse***

Il est peut-être plus raisonnable de dire que la pratique du management n'est pas tant exclue des programmes de MBA que réduite à l'une de ses dimensions les plus étroites : la prise de décision considérée comme une analyse. Pour citer un célèbre professeur de Stanford, «j'estime qu'environ 80 % du programme enseigné dans les premières business

---

1. Cette citation est tirée de la brochure 1995-1997; on la retrouve presque mot pour mot dans celle de 2002-2004.

schools américaines... se concentre sur une seule question : la résolution analytique des problèmes» (Leavitt 1989:37).

On pouvait s'attendre à ce que Carnegie et ses adeptes réduisent le management à la prise de décision. Mais Harvard a fait exactement la même chose. Par exemple, le manuel de *Business Policy*, dont nous avons parlé plus haut (Christensen *et al.* 1982), utilisait fréquemment les mots *choix* et *décision* pour décrire le processus de la stratégie, comme si élaborer une stratégie était l'équivalent de prendre une décision (ce qui est vrai, bien sûr, dans une étude de cas réalisée dans une salle de cours). Même la *Harvard Business Review* s'est longtemps décrite comme «le magazine des décideurs». Nous l'avons déjà fait remarquer : s'il est évident que les dirigeants doivent prendre des décisions, il apparaît incomparablement plus important, surtout dans les grandes entreprises en réseau constituées essentiellement de travailleurs du savoir, de voir ce qu'ils font pour améliorer les capacités de prise de décision des autres.

S'il est déjà hautement regrettable de réduire le management à la prise de décision, il est plus grave encore de réduire la prise de décision à l'analyse. Formellement, au moins, le processus de prise de décision comporte plusieurs étapes : on commence par identifier le problème, on en diagnostique ensuite la nature, puis on trouve ou on invente des choix possibles, on évalue ces derniers pour en sélectionner un seul, enfin on passe à l'action. La plupart de ces étapes relèvent de l'intangible (voir Mintzberg *et al.* 1976), elles ne se prêtent donc pas à l'analyse systématique. La seule exception, c'est l'évaluation des choix possibles, c'est donc sur ce point précis que se concentre la prise de décision traitée en analyse. Approche étroite s'il en est.

Dans son article «The Myth of the Well-Educated Manager», Livingston écrivait ceci :

Les programmes officiels d'enseignement du management mettent en général l'accent sur le développement des compétences en matière de résolution des problèmes et de prise de décision... mais ne consacrent que peu d'attention au développement des compétences requises pour trouver les problèmes qu'il faut résoudre, pour élaborer des plans permettant d'atteindre les résultats désirés, ou pour exécuter les plans opérationnels une fois qu'ils sont élaborés.

Livingston considère que cela «fausse la croissance managériale» dans la mesure où cela «surdéveloppe les capacités analytiques de l'individu tout en laissant sous-développées sa capacité à passer à l'action et à obtenir des résultats» (89).

## Réduire l'analyse à la technique

La frontière est mince qui sépare l'enseignement de l'analyse et la promotion de la technique. Elle est franchie chaque fois que l'illustration devient l'application, de sorte que la réflexion se réduit à l'utilisation d'une formule. (On peut définir une *technique* comme quelque chose que l'on peut utiliser à la place du cerveau humain.) Il y a énormément d'applications stupides de techniques par les temps qui courent, surtout dans la pratique du management nord-américain, et la faute en incombe à l'enseignement prodigué par les MBA, à l'agressivité des cabinets de consultants, au fait que les dirigeants ont peur, et enfin à une presse spécialisée superficielle et toujours avide de réponses faciles.

Les MBA attirent en général des gens pragmatiques et pressés : ils veulent se donner les moyens de jouer à saute-mouton en passant par-dessus la tête de collègues ayant davantage d'expérience. Les techniques – rebaptisées outils – semblent les offrir, c'est donc ce que réclament nombre de ces étudiants et ce qu'offrent nombre des cours proposés : il s'agira de portefeuilles modèles pour les ressources financières, d'analyse concurrentielle pour les ressources stratégiques, ou de techniques de responsabilisation pour les ressources humaines. Offrez-en assez, et vous finirez par avoir des écoles de technologie des affaires et non de management.

L'ennui, une fois encore, c'est que la technique n'a de sens qu'en lien avec un contexte – il faut en effet la modifier pour l'utiliser dans des situations spécifiques. Frederick Taylor l'avait compris dès 1908, qui refusait déjà une demande émanant du doyen de la toute nouvelle Harvard Business School, ce dernier souhaitant qu'il vienne y enseigner son célèbre « management scientifique ». Il lui fit savoir que cela ne pouvait s'apprendre que sur le lieu de travail (Spender 1997:23).

La technique, appliquée avec discernement par des gens qui sont immergés dans une situation donnée, peut être remarquablement puissante. Mais la technique enseignée de façon générique, coupée de tout contexte, encourage la « loi de l'outil » : donnez un marteau à petit garçon, tout ce qu'il touchera finira par ressembler à un clou. Les MBA ont donné tellement de marteaux à leurs élèves que beaucoup d'entreprises ressemblent aujourd'hui à la planche plus ou moins bien cloutée d'un fakir.

C'est un problème classique de type *push* et *pull*. Les programmes de management poussent des théories, des concepts, des modèles, des outils et des techniques, qu'elles offrent à des étudiants coupés du réel. Dans la pratique du management, en revanche, il s'agit plutôt de *pull* – tirer, aller chercher ce qui convient dans une situation donnée. Les dirigeants peuvent bien évidemment utiliser avec profit une boîte à outils pleine de

techniques utiles – mais seulement s'ils sont capables d'apprécier quand il convient d'utiliser chacune d'entre elles. Comme l'a dit à un groupe d'étudiants en MBA le PDG d'un grand groupe pharmaceutique : « Mon problème, c'est que quand je suis confronté à un problème, je ne sais pas dans quel cours je suis. »

### ***Le manager mathématique?***

Tout ce problème de l'analyse apparaît encore plus clairement lorsqu'on regarde le niveau de mathématiques exigé par les business schools. Dans leur rapport de 1959, Gordon et Howell s'étaient plaints que beaucoup d'étudiants n'avaient pas « la capacité mentale d'acquérir les outils analytiques qui se révèlent de plus en plus nécessaires. Ces étudiants ne monteront jamais très haut dans le monde des affaires » (101).

Eh bien! Ce problème a été résolu, lui aussi, et même un peu trop bien. Pour entrer dans la plupart des MBA réputés, comme pour en sortir, il faut démontrer un solide niveau en mathématiques. Du coup, nos entreprises sont bourrées de dirigeants calculateurs.

L'hypothèse sous-jacente consiste à penser que seuls les forts en maths peuvent faire de bons dirigeants – ce qui étonnerait fort les légions de ceux qui ont réussi sans cette aptitude. À la vérité, cela nous étonnerait tous, y compris les professeurs de business schools les plus bornés, car nous admirons tous des tas de dirigeants qui n'avaient pas la bosse des maths, de même que nous en connaissons tous de très mauvais, qui sont parvenus à leur poste grâce à leurs compétences remarquables en mathématiques.

Ces exigences en disent plus long sur les business schools que sur la pratique du management. Pour commencer, comme nous l'avons noté au chapitre 1, les mathématiques permettent de mesurer une certaine forme d'intelligence. Les écoles ont besoin d'un certain nombre d'instruments de mesure pour faire leur sélection entre des candidats démunis d'expérience de direction, même si cela ne les renseigne pas sur leur potentiel en tant que dirigeants. Deuxièmement, il faut des compétences mathématiques pour enseigner toute cette analyse, toute cette technique, même si cela donne une image faussée du management. Ainsi, Wharton annonce sur son site web (2003) que « tous les étudiants passent un examen de maths au début du *Pre-Term*, afin de vérifier qu'ils pourront suivre les cours les plus importants. Et s'ils n'ont pas le niveau, ils devront suivre un cours de rattrapage portant sur les compétences élémentaires d'arithmétique et d'algèbre... et les notions et techniques de base du calcul différentiel et intégral ».

Ainsi, pour faire un MBA, il faut subir ce rite de passage. «Tirer le meilleur parti de votre expérience», peut-on lire en titre de la brochure où l'université de Chicago présente son Executive MBA (1999), et le paragraphe suivant précise : «Avec des participants partageant un acquis solide en algèbre, en mathématiques des affaires, et la maîtrise des tableurs, les cours peuvent passer rapidement de l'instruction de base à la stratégie et l'analyse avancée.»

## Où sont les compétences humaines ?

Linda Hill cite dans son ouvrage intitulé *Becoming a Manager* (1992:274) une enquête au cours de laquelle près des deux-tiers des titulaires d'un MBA affirmaient qu'ils «utilisaient les connaissances apprises en MBA marginalement ou pas du tout lors de leur premier poste de direction» – précisément au moment où ces compétences auraient dû leur être le plus utiles. Linda Hill conclut de sa propre recherche que «l'enseignement délivré par beaucoup de business schools ne prépare guère les dirigeants aux réalités quotidiennes qui les attendent» (275). Quand on leur demandait de citer une amélioration à apporter aux MBA, ils disaient souhaiter que l'on fasse davantage pour enseigner les «compétences humaines». Tout le monde est d'accord sur ce point.

Cette réclamation semble fondée. Après tout, le management, comme nous l'avons vu plus haut, comporte beaucoup d'intangible – il s'agit de travailler avec les gens, de négocier des contrats, de traiter des informations vagues, etc. Pourtant, c'est un fait : les MBA tentent d'enseigner ces compétences depuis des années, et cela n'empêche pas leurs étudiants et les anciens d'en demander toujours plus. Que se passe-t-il ?

Tout simplement, ces compétences ne cadrent pas avec le reste. La plupart des professeurs ne s'y intéressent pas ou sont incapables de les enseigner ; quant aux jeunes étudiants, ils ne sont pas prêts à les assimiler, la plupart du temps. Parmi ces savoir-faire, rares sont ceux qui se révèlent compatibles avec le reste du programme – ils se perdent donc dans la masse de l'analyse et de la technique, compétences bien tangibles. Par conséquent, au lieu d'enseigner les savoir-faire *soft*, les business schools ont en général choisi des les «couvrir», aux deux sens du terme : les passer en revue et les rendre obscurs. Elles ont des cours et élaborent des théories à leur sujet, ont recours aux cas afin de les illustrer. Mais elles ne les ont réellement ni adoptées, ni intégrées. Par exemple, ce n'est pas en ajoutant un cours sur le leadership à des myriades d'autres cours affirmant tous à l'unisson que les managers sont des décideurs, des praticiens de l'analyse, que l'on fait des leaders.

J'ai rencontré un jour quelqu'un qui travaillait dans une grande compagnie d'aviation. Il m'a dit la chose suivante : «Chaque fois que nous avons un problème, nous créons un département chargé de s'en occuper. Si vous voulez voir tous les problèmes auxquels nous avons été confrontés au fil des années, vous n'avez qu'à regarder toutes les directions que nous avons au siège!» Les MBA ont souvent le même réflexe : vous entendez des réclamations, vous ajoutez un nouveau cours. Et elles croient avoir réglé la question. Tony Watson a parlé dans un essai sur la motivation (1996) du «contrat de cynisme» passé entre les étudiants et leurs professeurs : «Un étudiant me dit quelque chose comme : "Oh, oui, nous avons *fait* le taylorisme!" Dans ces cas-là, en général, je réponds : "Ah bon? Alors vous savez tout sur la question?" et, ordinairement, on me répond quelque chose comme : "Ben, non, mais on ne va pas revoir tout ça, si?"» (448).

Des efforts remarquables ont manifestement été faits pour enseigner certaines compétences managériales *soft* dans les MBA<sup>1</sup>. Et certaines d'entre elles pourraient potentiellement être enseignées, car elles permettent de faire appel à une expérience managériale que possèdent les jeunes étudiants – le travail en équipe, par exemple, ou la négociation. (On trouvera chapitre 9 un tableau récapitulatif de compétences utiles aux dirigeants.) Mais même celles-là ont rarement une place importante dans les programmes MBA<sup>2</sup>.

Susan Aaronson a étudié la façon dont est enseigné le plus populaire de ces savoir-faire, le leadership. Elle en tire la conclusion qu'«il n'existe aucun consensus [entre les écoles prestigieuses] concernant la meilleure façon d'enseigner le leadership, toutes ne sont même pas d'accord pour estimer que cela puisse s'enseigner, ni même sur le sens de ce mot» (219, citation d'une publication de l'AACBS).

---

1. Whetten et Cameron (diverses éditions 1998, 2002) ont rédigé l'un des meilleurs manuels en la matière. Pour un ensemble d'exercices en cours particulièrement imaginatifs («pour sensibiliser les étudiants à certains aspects de la culture et des pratiques d'entreprise japonaises», voir Van Buskirk (1996); et pour un programme assez ambitieux profondément enraciné dans les compétences *soft* à Case Western Reserve University, voir Boyatzis *et al.* (1995b).

2. Notre propre expérience à McGill est peut-être représentative. Après avoir terminé ma thèse de doctorat sur le travail managérial, qui comportait une discussion de l'enseignement des savoir-faire (Mintzberg 1973:188-193), j'ai remué ciel et terre pour que nos programmes comportent un cours de développement des savoir-faire. Il est devenu obligatoire pour les seconde année (voir Waters 1980), mais il n'a jamais eu de prolongement; il n'était d'ailleurs guère apprécié des autres professeurs, en général, et quand il n'y a plus eu personne pour faire ce cours, il a été supprimé.

### **Infiltrer l'éthique**

On peut pratiquement en dire autant de l'enseignement de l'éthique qui, pour n'être pas un savoir-faire, relève du moins de l'aspect *soft* du management. Des voix n'ont cessé de s'élever pour demander que les étudiants de MBA apprennent l'éthique, des cours n'ont cessé d'être créés pour « couvrir » la déontologie. Voici ce qu'en dit un jour le doyen d'une célèbre business school (Darden) dans un panel du *New York Times* (Kurzman 1989:34) : « Nous sommes parvenus à la conclusion que l'éthique est une discipline, tout comme le marketing. » Mais à quoi sert un cours d'éthique perdu dans une myriade d'autres cours vantant les charmes de la création de valeur pour l'actionnaire? Un étudiant qui parlait de l'éthique comme « du truc le plus nul » du MBA, ajoutait qu'il avait entendu dans d'autres cours qu'il était « toujours désagréable de payer des impôts, et que l'on pouvait toujours arbitrer entre les devises en choisissant celle dont le pays écrasait le plus efficacement les soulèvements populaires » (Applebaum 1993:1,2).

Mais, ici encore, comment des étudiants n'ayant pratiquement aucune expérience professionnelle pourraient-ils apprécier les dilemmes moraux sérieux? Dans une étude intitulée *Can Ethics Be Taught?* (Piper, Gentile et Parks 1993), les auteurs ont interrogé les étudiants d'une promotion qui arrivait au MBA de Harvard. Ils en ont conclu qu'ils étaient gênés par leur « manque d'expérience concernant la prise de décisions fondée sur des valeurs, le manque de compréhension concernant les conséquences de leurs actes sur la société... », et l'incapacité de formuler leurs propres valeurs dans le contexte d'un rôle de leadership » (72).

Ainsi, on finit par se demander s'il faut vraiment inclure les compétences humaines et les problèmes intangibles par nature dans le contenu des programmes MBA, non parce qu'ils n'ont pas d'importance, mais parce que le reste du contenu et la nature des étudiants les marginalisent.

## REMISE EN CAUSE DES MÉTHODES

Passons maintenant du contenu des MBA à leurs outils pédagogiques.

### **À la recherche du « monde réel »**

La façon la plus facile d'enseigner, c'est de faire cours, puis de demander s'il y a des questions. Les MBA, comme le reste de l'université, a largement recours aux cours magistraux. Si le professeur a dit quelque



chose, les étudiants sont censés l'avoir ingurgité (au moins jusqu'à ce que les examens soient terminés). C'est ainsi que l'on remplit ces récipients vides que l'on appelle des étudiants.

Les business schools ont eu le grand mérite de ne pas s'arrêter là. Elles ont cherché vaillamment d'autres méthodes pédagogiques, leur propre saint Graal étant le « monde réel » de l'entreprise dont leurs élèves étaient appelés à prendre les commandes.

Le problème, c'est que ce « monde réel » n'est pas si facile à trouver, ce n'est pas comme s'il suffisait de le cueillir sur l'arbre de la pratique. Il faut qu'il existe, non seulement dans la salle de cours, mais surtout dans la tête de l'élève. Le monde réel, autrement dit, existe en tant qu'expérience vécue. Allez voir une classe où des dirigeants en poste se prennent à réfléchir à leur propre expérience, vous apprécierez immédiatement à quel point une situation d'apprentissage peut être « réelle ». La solution dépend donc des gens, pas uniquement de la pédagogie. Il me semble cependant utile de passer en revue les diverses pédagogies pour voir ce qu'elles peuvent accomplir – sinon ce qu'elles ont accompli.

## **L'approche ludique**

La simulation d'un problème d'entreprise, autrement dit le jeu, est particulièrement populaire depuis que les ordinateurs traitent de vastes quantités de données. Les étudiants forment des équipes pour prendre des décisions trimestrielles concernant les prix et la production; ce faisant, ils s'affrontent en termes de rentabilité et de parts de marché. Ces jeux sont parfois utilisés comme « pierre angulaire » pour intégrer le programme MBA, parfois aussi ces cours sont intitulés cours de « management ». Pourquoi? Parce que les étudiants jouent les dirigeants et ont souvent des titres ronflants, ceux des membres d'une équipe de direction.

Ainsi, dans le « jeu de management » de Carnegie-Mellon, des équipes d'étudiants « agissent en cadres dirigeants et prennent des décisions stratégiques en matière de marketing, de finance, de production et de recherche-développement. Chaque équipe rencontre trois fois un conseil d'administration afin de lui parler de ses activités et de faire approuver ses nouveaux projets » (site web 2003). C'est ce que l'école décrit (dans une brochure de la fin des années 1990) comme « apprendre par l'action... relier les connaissances acquises par l'instruction aux situations du monde réel, et appliquer les savoir-faire nouvellement acquis à un environnement du monde réel ». Un étudiant cité affirme : « Le jeu du management m'a ouvert une perspective fantasti-

que sur la direction d'une entreprise. Les rôles que l'on joue et les interactions entre les membres de l'équipe vous exposent à tous les aspects de la direction d'une entreprise et vous permettent de comprendre tous les domaines que vous allez gérer.»

De telles affirmations sont d'une bêtise évidente. Le seul fait de les publier témoigne de la distance qui sépare les écoles de la pratique du management. Prendre une série de décisions faciles à partir de paramètres fixes à un intervalle de quelques minutes pour qu'une machine puisse vous dire instantanément si vous avez été bon, ce n'est pas tout à fait la même chose que d'assumer des responsabilités de direction dans le monde réel. En fait, cela ne fait qu'aggraver les problèmes créés dans les autres cours en donnant l'impression que le management est nettement plus méthodique et analytique qu'il ne l'est en réalité. Si les vrais managers, à l'extérieur, travaillent dans un «chaos calculé» et un «désordre maîtrisé» (Andrews 1976), les étudiants, ici, écrivent des chiffres dans des formulaires fixes.

Jouer au management, ce n'est pas du management. Le management est une responsabilité, pas un jeu auquel on joue en classe. Dans la vraie vie, il n'y a pas de règles claires, pas de grand ordinateur là-haut dans le ciel pour déterminer qui gagne et qui perd. Certaines entreprises gagnent parce qu'elles inventent de nouvelles règles du jeu, d'autres parce qu'elles appliquent les règles existantes plus attentivement que leurs rivales. (J'ai particulièrement apprécié la façon dont un groupe d'étudiants que je connaissais au MIT jouait au jeu du management – qu'ils prenaient pour un jeu en soi. Ils ne cherchaient pas tant à gagner par les règles qu'à inférer ces dernières – à deviner les paramètres programmés dans la machine. Le premier groupe à le découvrir gagnait le jeu [les deux jeux]. Ceux-là étaient destinés à réussir dans les affaires!)

Reconnu pour ce qu'il est, le jeu peut avoir un rôle approprié dans une business school. Cela peut être une façon efficace d'apprendre à appliquer les concepts de la comptabilité et d'illustrer des concepts de marketing, de finance et d'exploitation. De ce point de vue, le *business game* est réellement une pierre angulaire, précisément pour ce que les MBA enseignent. Mais cela n'enseigne pas le management.

## Les projets des étudiants

Au cours des années récentes, un nombre croissant d'étudiants en MBA se sont aventurés dans le monde réel, où leur école les envoyait réaliser des projets sur le terrain, et même faire du conseil dans de vraies entreprises. En général, tout le monde est content. Les étudiants sont libérés

du train-train des cours et des études de cas, ils ont l'occasion de voir de leurs propres yeux le désordre du monde réel, et ils doivent chercher eux-mêmes les données dont ils ont besoin. Les professeurs, eux aussi, y trouvent l'occasion de voir une espèce de monde réel, au moins à travers les yeux de leurs étudiants. Même les entreprises sont contentes, en général : elles ont rendu service, accueilli des jeunes frais et pimpants; elles ne marchandent donc pas les compliments. Elles en tirent d'ailleurs parfois de bonnes idées. Après tout, ce sont des étudiants intelligents aux compétences analytiques aiguisées.

Mais prenez un peu de recul, demandez-vous ce qui se passe, dans cette affaire. Ce n'est certainement pas du management. Pas tout à fait du conseil non plus (même si j'ai vu des recommandations de consultants qui n'étaient guère plus ancrées dans la réalité). Et si c'est une expérience authentiquement réelle, pourquoi la faire à partir d'une université? Les gens qui ont un vrai métier font sans cesse ce genre de projets. Une fois leur diplôme en poche, la plupart des MBA en auront leur content. Dès lors, pourquoi ces projets, menés pendant les études, seraient-ils supérieurs à ceux que l'on traite pendant sa vie professionnelle – ou permettraient d'apprendre quoi que ce soit?

Il y a une réponse évidente – en principe. L'université est un endroit où l'on réfléchit, où l'on prend du recul par rapport à l'expérience vécue et où l'on en tire des enseignements. Mais, avec ce genre de projets, la chose n'est pas simple. Il faut procéder attentivement, en creusant, expérience par expérience, équipe par équipe, avec l'aide – et beaucoup de temps – de professeurs qualifiés. Pour une classe, disons, de deux cents élèves divisée en groupes de cinq, cela peut mobiliser la totalité des heures d'enseignement de plus de deux professeurs<sup>1</sup>. Combien de business schools ont accepté un tel investissement? Combien de leurs professeurs ont-ils accepté de s'y impliquer, combien en ont été capables? Or, faute de la participation du corps enseignant, les projets ne sont que des projets – et ils n'ont rien à voir avec de l'enseignement. Joe Raelin (1993a), l'un des meilleurs universitaires américains en matière de pédagogie des affaires, est parvenu à la conclusion que «tout agréables que soient ces activités, elles ne font pas grand-chose pour faire avancer le besoin qu'ont les étudiants de réflexion critique, de reformulation et de mise à l'épreuve» (5).

---

1. Je suis parti de l'hypothèse que le debriefing prendrait dix heures par groupe et aussi du fait que, n'ayant plus besoin de préparer ses cours comme il le ferait pour un enseignement classique, chaque professeur pourrait faire le double des 160 heures d'enseignement par an habituellement exigées.

On a dit des œufs au bacon que si la poule est concernée, le cochon est impliqué. Dans ces projets, les étudiants jouent la poule, pas le cochon. Parlant d'un «redressement» que son groupe était censé avoir mis en oeuvre dans une entreprise, une étudiante de l'IMD proclamait dans l'une des brochures de cette école : «Je ne vois pas comment nous aurions pu vivre quelque chose de plus pratique, de plus terre à terre ou ayant plus d'impact que ce projet.» Comparé à un cours magistral ou à une étude de cas, peut-être. Mais comparé à faire la même chose dans le cadre d'un vrai poste? Le directeur de son école disait de ces projets que non seulement les étudiants «apprennent le management et la pratique des affaires, mais ils les vivent». Une «vie» en quatre tranches : «analyse sectorielle», «analyse de l'entreprise», «analyse du problème» et «exécution du projet» (brochure antérieure de l'IMD). Whetten et Clark (1996) ont écrit que «les étudiants dont l'apprentissage est limité aux exercices expérimentaux parviennent souvent à des conclusions erronées» (155). Leurs écoles aussi, apparemment.

Certains MBA ont tenté de stimuler l'esprit d'entreprise. Les étudiants font semblant de créer une entreprise (ils le font vraiment, à l'occasion), élaborent une stratégie, mettent au point leur business plan et vont même les présenter à des banques d'affaires en leur demandant ce qu'elles en pensent. Davis et Hogarth décrivent (dans un pamphlet non daté, *circa* 1992) une «immersion totale» organisée par l'université de Chicago. Des équipes d'étudiants, à peine arrivés à Chicago, avaient «48 heures pour créer un nouveau produit ou service de consommation et développer un business plan complet pour préparer son introduction sur le marché»; le document était ensuite présenté à un panel d'investisseurs. «La présentation comporte aussi les enseignements tirés de l'expérience du processus de management» (22). Une fois encore, je ne crois pas que l'on puisse parler de management, même si ce travail n'était pas dépourvu de liens avec les affaires et, une fois encore, on jouait plus la carte de la poule que celle du cochon; l'exercice est cependant sans doute utile : il vaut mieux se faire descendre ici, à l'école, que plus tard, pour de vrai.

Reste, bien sûr, une autre pédagogie, presque aussi populaire en MBA que les cours magistraux, mais plus pragmatique, dit-on, car elle fait entrer dans la salle de cours le monde réel du management

## ET PENDANT CE TEMPS, HARVARD CONTINUE AVEC SES CAS

La Harvard Business School a maintenu son cap – et ses cas – pendant la révolution inspirée par Carnegie dans les années 1960 et au-delà. Sa constance lui a permis d'éviter les montagnes russes qui jetaient à bas les principes du management et hissaient au pinacle la rigueur des disciplines sous-jacentes. Stratégiquement, culturellement et matériellement, l'école avait investi trop lourdement dans la méthode pour changer – et c'est encore vrai. «Quatre-vingt ans après la rédaction du tout premier cas, la méthode reste au centre de l'enseignement et de l'apprentissage qui se font à la HBS... Chaque année, 350 cas environ sont développés à l'école», et ils constitueraient la majorité de ceux qui sont produits dans le monde entier (site web de l'école, 2003).

Harvard a surtout eu le mérite de maintenir le cap sur l'enseignement. Pendant que d'autres écoles se tournaient vers la recherche, souvent au détriment de leur enseignement, les professeurs de Harvard continuaient à préparer des cas (du moins à en superviser la rédaction), tout en consacrant une bonne partie de leur temps à préparer et à coordonner la façon dont ils allaient les utiliser dans le cadre de leur enseignement. L'un d'entre eux a confié à un journaliste du *New Yorker* qu'ils passaient «des heures et des heures – je serais incapable de compter si loin – à discuter des cours en gestation» (Atlas 1999:44). Dans beaucoup d'autres écoles, de telles exigences auraient provoqué une mutinerie. Ce qui en aurait provoqué une, à Harvard, c'est d'exiger la publication des recherches dans les journaux académiques. Pour citer l'édition 1965 du cours de *Business Policy* : «La recherche est en cours depuis quelque temps, mais elle n'est pas encore suffisamment avancée pour réclamer notre attention, si ce n'est modestement... la littérature la plus valide, pour promouvoir nos ambitions, n'est pas celle des déclarations générales mais les études de cas» (Learned *et al.* 1965:6)<sup>1</sup>. Har-

---

1. Ce commentaire est resté pratiquement inchangé jusqu'à l'édition 1982, la modification la plus marquante étant que la recherche «commence à réclamer notre attention» (Christensen, Andrews et Porter 1982:6). Le texte précisait ensuite que «les livres auxquels nous faisons référence [dans les notes de bas de page] constituent une source de connaissances pertinente, mais accessoire». Il est instructif de regarder ces sources. Sur trente-neuf références à des ouvrages théoriques dans les notes de l'édition 1982, trente et une renvoient à des travaux de professeurs ou de doctorants de la HBS. Les autres recherches, apparemment, ne réclamaient encore que très modestement l'attention des auteurs!

vard continuait non seulement à mettre l'accent sur les cas, mais aussi à prétendre former de futurs membres de directions générales, lançant parfois des piques aux autres écoles, qui se préoccupaient davantage de former des spécialistes.

Tout ceci donne l'impression que l'enseignement du management s'est scindé en deux camps dans les années 1960, beaucoup d'écoles, entre autres celles qui allaient devenir les plus prestigieuses, comme Stanford, Wharton et Chicago, adoptant l'approche académique de Carnegie, tandis que d'autres copiaient la méthode plus pragmatique des cas inventée à Harvard, à laquelle elles devaient rester fidèles<sup>1</sup>. En un sens, les écoles Carnegie traitaient le management comme une science, tandis qu'Harvard le considérait plutôt comme une profession. Je voudrais tout de même montrer, en étudiant et en critiquant la méthode des cas, que ces différences se sont avérées plus apparentes que réelles.

## Pour la défense des cas

Un cas, c'est une liasse de papier de dix à vingt pages, composé essentiellement de mots dans le corps du texte et souvent de chiffres dans les annexes, avec parfois quelques images; le tout décrit une situation, habituellement dans une seule entreprise, le protagoniste, à la croisée des chemins, étant contraint de prendre une décision. Les investigations préparatoires et la rédaction sont parfois réalisées par un professeur, mais le plus souvent c'est un assistant qui s'en charge, et il se contente de superviser son travail. Un article du magazine *New Yorker* décrit les cas de Harvard comme ayant «une apparence uniforme. Ils ont aussi tendance à appliquer tous la même formule – ils commencent en particulier tous comme une chronique de magazine» (Atlas 1999:43).

---

1. Le rapport Pierson, par exemple, a attiré l'attention sur ce phénomène en 1959 (247-248). En fait, Fraser faisait déjà cette distinction, au moins en termes de pédagogie, dès 1931 : «Les méthodes d'enseignement des business schools aux États-Unis commencent à se diviser en deux systèmes radicalement différents, tant en théorie qu'en pratique... la méthode du précepte, ou le système des cours magistraux, et la méthode de l'expérience, ou le système des cas (*The Case Study Method of Instruction Book*, cité dans Dooley et Skinner 1975:1). Et à Carnegie, dans les années 1950, Cooper et Simon «se montraient inflexibles dans leur critique du recours exclusif à la méthode des cas pour développer les capacités des étudiants à résoudre des problèmes; à leurs yeux, toute la tradition de Harvard était un anachronisme dans l'environnement d'après-guerre. Cooper affirmait qu'en lisant cent pages de cas, un étudiant n'apprenait que cent éléments d'information épars, mais pas de connaissances généralisables susceptibles d'informer leur action dans une situation nouvelle» (Schlossman *et al.* 1994:118).

De nombreuses informations sont compilées dans ces pages, au moins celles qui se prêtent à cette forme de présentation. Pour une grande entreprise, dotée d'un riche passé et travaillant dans un secteur d'activité complexe, cela veut dire que beaucoup d'informations seront nécessairement omises. Ces pages deviennent donc une espèce de photographie instantanée de l'entreprise en question confrontée à un problème précis.

Quoiqu'il en soit, comme le raconte un étudiant dans un livre sur son passage à Harvard, «ils vous fourraient tout ça sur les bras – tableaux, colonnes, figures, tout – et l'on ne pouvait pas y échapper, car le lendemain, quatre-vingt quatorze personnes – la section tout entière – attendaient votre décision» (Cohen 1973:17). Pendant les deux années qu'ils passent à l'école, les étudiants de Harvard se trouvent confrontés à une succession ininterrompue de cas, cours après cours, deux ou trois fois par jour, des centaines de fois au total. (À un moment donné, on alla jusqu'à neuf cents cas; le site Harvard disait en 2003 qu'il y en avait cinq cents environ.) Pour citer à nouveau notre étudiant : «Il n'y a pas de cours magistraux, pas de labos, et même peu de manuels. Seulement des cas, des cas et encore des cas... On se tue à les lire, ne serait-ce que pour savoir quel *problème* on est censé résoudre. Et ensuite, bien sûr, il faut trouver une *solution*... Ce qu'il faut, c'est avoir une idée sur la question» (16, 17, 20).

Ce témoignage remonte à 1973, et c'est ce que certaines personnes à Harvard décriraient aujourd'hui comme l'approche classique de cet enseignement : utiliser le cas pour pousser les étudiants à prendre position sur le problème. Mais, depuis que le corps enseignant s'est ouvert, au cours des vingt dernières années, à des professeurs qui n'ont pas tous été formés à Harvard et aux cas, ces derniers servent maintenant souvent à toutes sortes d'autres choses, en particulier dans le cadre des cours optionnels de seconde année – par exemple, pour illustrer un point conceptuel ou pour évaluer telle ou telle technique. Le site de Harvard décrit cependant encore en 2003 les études de cas comme «un processus de raisonnement inductif pour parvenir à des solutions».

Un élément clé de cette approche des cas, qui a longtemps fait la célébrité de Harvard, c'est que les étudiants doivent prendre position. Les bons dirigeants ont le sens de la décision, les bons étudiants en management doivent donc savoir se mouiller. Pour citer le *HBS survival Guide* (Guide de survie à la Harvard Business School) offert aux étudiants de 2003 : «Votre mission consiste à lire le cas, étudier les figures et bâtir un argument logique justifiant votre recommandation» (47). Comme le dit Ewing (1990), quand un étudiant réclamait des informations complémentaires avant de se prononcer, le professeur lui répondait : «Ne reve-

nez plus jamais à mon cours sans avoir pris de décision. Quand vous serez dans les affaires, vous vous trouverez souvent dans une situation où vous aimeriez avoir davantage d'informations. Cela ne change rien. Vous devez être capable d'agir en fonction des données dont vous disposez au moment où vous devez prendre une décision» (20). Même si elles consistent en une vingtaine de pages écrites par quelqu'un d'autre sur une situation dont vous n'avez pas la moindre expérience.

Dans les cours obligatoires, aujourd'hui, quatre-vingt huit étudiants sont assis sur des gradins en forme de U, afin de se voir mutuellement le mieux possible, même s'ils convergent tous sur le professeur, en bas. Celui-ci est debout dans l'espace ouvert que l'on nomme parfois «la fosse». Derrière lui, de grands tableaux noirs sur lesquels il pourra inscrire les points qu'il veut conserver. Ils ont tous quatre-vingt minutes pour discuter de la situation et décider ce que l'entreprise doit faire.

Cette méthode incite les étudiants à avoir bien préparé le cours – du mieux qu'ils le peuvent, du moins, sachant qu'ils ont d'autres cas à préparer pour le même jour – car ils savent qu'il incombera à l'un d'entre eux d'ouvrir la discussion en présentant le cas de façon assez détaillée (c'est ce que l'on appelle le *cold call*). C'est ainsi qu'Harvard fait en sorte que les quatre-vingt huit étudiants de la classe préparent leurs cours. Malheur à celui qui arrive mal préparé.

Après ces propos liminaires, à en croire un livre rédigé par deux autres anciens élèves, «vient la foire d'empoigne, c'est à qui criera le plus fort pour expliquer pourquoi il traiterait autrement le problème et pourquoi cela marcherait mieux» (Kelly et Kelly, 1986:14). La participation, telle que la juge le professeur, constitue une composante importante de la note, mais avec moins d'une minute par étudiant et par cours, en moyenne, personne n'a beaucoup de temps pour faire bonne impression. Nos managers-aspirants doivent donc se jeter à l'eau et faire preuve d'intelligence :

Un professeur m'a raconté qu'un étudiant de sa classe était venu la voir au milieu du trimestre. «Je lui ai dit qu'il ne participait pas. Il a essayé d'expliquer qu'il levait la main et que je ne le voyais jamais, qu'il avait souvent été sur le point de donner son point de vue quand un autre l'avait coiffé sur le poteau, etc. Je lui ai répondu que ses excuses ne m'intéressaient pas. "Vous participez, ou vous ne participez pas, c'est simple!" Il n'a jamais modifié son comportement et, à la fin du trimestre, je l'ai mis en catégorie quatre (recalé).» (Ewing 1990:38)

Voyons comment cela se traduit dans la pratique, nous aurons sans doute l'explication de certaines conséquences de l'enseignement prodigué par les MBA dont nous parlerons chapitre 4.



La discussion est surveillée-guidée-dirigée-conduite par le professeur – cela dépend de son style et de votre point de vue par rapport au processus. En général, le professeur pose une série de questions – certains les préfèrent rapides, façon tir à la mitraille, d'autres une approche plus réfléchie – afin de mener la discussion à son point culminant; c'est alors qu'il fera des commentaires afin de récapituler. Il y a en général quelque chose à prouver, quelque enseignement à tirer, décidé à l'avance par le professeur en fonction du cas.

Voici les hypothèses censées sous-tendre la méthode d'enseignement par les cas :

1. *Cela permet de faire entrer dans la salle de cours la réalité de la pratique du management.* «La principale forme d'instruction à la Harvard Business School est la méthode de l'étude de cas, qui incarne l'essence du leadership. Les participants analysent et discutent des situations de management réelles en se mettant à la place des dirigeants concernés» (tiré de la brochure 1999 du General Manager Program de Harvard; les italiques ont été ajoutés).
2. *Cela permet aux étudiants d'avoir une «vision globale» des problèmes, de prendre du recul.* «La vision que HSB veut que ses étudiants puissent développer, c'est la "vue d'ensemble".» Ewing, rédacteur en chef de la *Harvard Business Review*, est allé plus loin dans son livre de 1990, demandant à ses lecteurs de «penser à une pyramide – à mi-hauteur, vous avez les experts, qui en voient une section, en plan rapproché, tandis qu'au sommet, la vue change complètement, on voit la pyramide dans son ensemble» (79).
3. *Cela développe les savoir-faire du directeur général.* Les études de cas permettent aux étudiants «de réfléchir, de parler et d'agir comme le ferait le vrai directeur général» de la société étudiée; de «se sentir à l'aise dans toutes les situations de management et de savoir immédiatement comment prendre le problème»; de «participer à la prise de risque»; d'«apprendre par l'action»; d'«assumer la responsabilité des décisions»; et de «proposer des solutions permettant d'améliorer les choses sans attendre des années pour que l'expérience quotidienne vous imprègne» (interview réalisée par Christensen dans la *Harvard Business School Newsletter*, 1991; Christensen *et al.* 1982:6; Christensen et Zaleznik 1954:213; Kelly et Kelly 1986:15; Ewing 1990:272).
4. *Cela «remet en question les idées toutes faites»* (citation de la brochure du General Manager Program, Harvard, 1998).

5. *La méthode est fondée sur la participation.* Cette «démocratie en amphî» transfère l'attention des étudiants «du professeur à leurs condisciples»; les étudiants et les enseignants enseignent et apprennent ensemble»; «l'instructeur doit veiller à... faire en sorte que les étudiants s'approprient la discussion. Le dialogue leur appartient»; la tâche de l'instructeur «est de modérer, de conduire» (McNair 1954:11; lettre du doyen Clark dans la brochure du MBA de Harvard, 1997; Ewing 1990:199).

## À charge contre les cas

Si l'on réfléchit un moment à tous ces points, on peut se demander s'ils militent pour ou contre la méthode des cas. Des dizaines d'étudiants assis en rangs, se prononçant sur des histoires qu'ils ont lues la nuit précédente, cela «incarnerait l'essence du leadership», révélerait la «vision d'ensemble», permettrait d'«assumer les décisions», les mettrait «à l'aise dans toutes les situations de management», en ferait des «preneurs de risques» et même des «directeurs généraux»? Allons donc! Tout cela semblerait un peu naïf si des dizaines de milliers de diplômés n'avaient quitté Harvard en y croyant dur comme fer.

Bien entendu, par comparaison avec les discours magistraux pratiqués à Stanford et ailleurs, on peut apprécier certains traits de la méthode des cas. Mais ce point de comparaison est-il intéressant? Ne vaudrait-il pas mieux comparer la méthode des cas au management vécu dans la pratique?

Dans son étude sur les business schools, Susan Aaronson (1992) trouve cette méthode «probablement aussi proche de l'expérience pratique qu'on peut l'être dans une salle de cours» (179). Aussi proche que l'ont été la plupart des business schools, peut-être, mais certainement pas aussi proche qu'on puisse l'être. Regardez donc de plus près ce que se passe en amphî pendant une étude de cas : vous y verrez ni plus ni moins qu'une autre forme de discours magistral – littéralement. «Faites-les parler, ces garçons», tel fut l'un des commentaires célèbres attribués à l'un des premiers doyens de Harvard<sup>1</sup>. Et puis il y a cette remarque d'un ancien professeur de Harvard, John Kotter : «Mes étudiants “prennent” plus de grandes décisions en une seule journée d'étu-

1. Copeland (1954) raconte l'épisode d'une manière légèrement différente : «En sortant de mon amphî, j'ai rencontré le doyen Gay... [qui] m'a demandé comment cela se passait et comme, à ce moment précis, j'étais optimiste, je lui ai dit que j'avais, jusqu'à présent, trouvé de quoi parler. “Hum!, me dit-il, ce n'est pas la question. Et les étudiants, vous avez de quoi les faire parler?”» (27)

des de cas que la plupart [des directeurs généraux qu'il avait étudiés] n'en prennent en un mois» (80).

### ***Une fois encore, on réduit le management à la prise de décision***

Les compétences développées dans les amphis où l'on pratique les études de cas sont celles de la prise de décision – exactement comme dans les écoles qui privilégient une approche théorique. Et, une fois encore, ces compétences sont très circonscrites : les paramètres informant la décision sont donnés, mais il manque une chose importante, la connaissance tacite de la situation, qui est donc ignorée. Les étudiants analysent les données – «absorbant de vastes quantités de données désordonnées et les mettant en ordre plus vite qu'un ordinateur», commente un consultant parlant d'un de ses collègues formé à Harvard (cité dans Cohen 1973:43) – et ils débattent leurs conclusions à coups d'arguments exprimés avec soin. Tout ceci porte sur une situation que tout le monde, dans l'amphi, connaît par la lecture, mais que personne ne connaît par expérience, car on peut prendre des décisions, mais jamais les mettre en œuvre! Belle prise de décision! Beau management!

L'utilisation des cas en droit, où elle est née, est en fait une simulation plus raisonnable de la réalité. C'est que les avocats, particulièrement en salle d'audience, ne traitent pas des événements eux-mêmes; ils traitent des compte rendus qui en sont faits. On peut donc les reconstruire en cours de droit, essentiellement par les mots – les arguments logiques. Une simulation en salle de cours de la simulation inhérente à la pratique du droit semble tout à fait raisonnable.

Mais le management est quelque chose de très différent, ou du moins devrait l'être. Les dirigeants efficaces font davantage que parler, convaincre et prendre des décisions; ils créent des événements en sortant de leur bureau, en s'impliquant, en stimulant les autres; ils voient, sentent, vivent et testent en direct. Harvard s'arrange peut-être pour faire parler les garçons (et les filles), mais une pratique efficace suppose que les dirigeants écoutent et regardent. (L'histoire de la pyramide d'Ewing est particulièrement intéressante car, de si haut, c'est à peine si l'on voit ce qui se passe au sol. Quant à la «vue d'ensemble», on ne voit pas non plus de là-haut la forme de la pyramide et encore moins ce qui est dedans.)

Parvenir à une conclusion logique et savoir convaincre les autres de son bien-fondé, voilà sans aucun doute deux aspects importants du management. Et la méthode des cas peut certainement contribuer à affiner ces compétences. Mais dès l'instant où on lui accorde une importance exagérée, comme cela se produit dans les amphis d'études de cas,

elle peut fausser tout le processus managérial. Les dirigeants doivent sentir les choses, se frayer un chemin dans des phénomènes complexes, débusquer les informations dont ils ont besoin<sup>1</sup>, creuser autant qu'ils le peuvent, sur le terrain, et non du sommet d'une pyramide imaginaire. La «vision d'ensemble», on ne l'a pas comme cela, et ce n'est sûrement pas dans un document de vingt pages que l'on peut la trouver; c'est lentement qu'on l'acquiert, grâce à des années d'expérience intime. L'affirmation d'Ewing selon laquelle la discussion des cas en salle de cours peut remplacer «des années [passées] à attendre que l'expérience quotidienne vous imprègne» est une absurdité pure et simple. Débattre des implications de l'expérience des autres donne peut-être l'impression de l'avoir vécue soi-même, mais ce n'est pas de l'expérience. La pratique du management ne peut pas être répliquée dans une salle de cours comme une réaction chimique dans un laboratoire.

Ce que simulent (et encouragent) les cas, c'est peut-être précisément ce qui pose le plus grave problème aujourd'hui : le bureau du PDG, où un certain nombre de personnes discutent de chiffres et de mots totalement coupés des images et du ressenti de la situation considérée, le verbal remplaçant le visuel et le viscéral, le management devenant dès lors une espèce d'artifice, loin des situations qu'il influence si fortement. «Ce type reste vissé sur son fauteuil à attendre son étude de cas», faisait remarquer un dirigeant parlant d'un de ses collègues, ancien élève de Harvard. Voici comment Kaz Mishina, qui a enseigné six ans durant à la Harvard Business School avant de retourner au Japon, caractérise le processus :

Au début, la plupart des étudiants d'esprit sain sont douloureusement conscients qu'ils ne savent rien de l'entreprise ni de la décision à prendre, même s'ils ont lu attentivement et plusieurs fois le cas qu'ils ont reçu; ils ont donc beaucoup de mal à énoncer leur jugement en public et encore plus à défendre intelligemment leur position. Il est intéressant de noter, cependant, qu'ils apprennent vite à supprimer ce malaise et qu'ils le suppriment sans doute définitivement; on leur apporte sans cesse de nouveaux cas, avant de leur demander ce qu'ils feraient, et la réponse «Je ne sais pas» n'est pas envisageable. ([www.impm.org/Mishima](http://www.impm.org/Mishima))

Les mots, c'est la vie réduite à des catégories; les chiffres réduisent les mots à des catégories ordonnées. Ces dernières n'ont de sens qu'ins-

1. Ceci est à comparer avec l'affirmation du doyen Donham, en 1922, selon laquelle «il y a beaucoup trop de [faits], il est donc bon de présenter à la fois des éléments pertinents et d'autres qui ne le sont pas, afin d'habituer les étudiants à sélectionner les premiers»; Donham disait aussi que «le cas ne suppose généralement pas que l'étudiant aille chercher de nouveaux faits ne figurant pas dans les documents qu'il a reçus», mais bien plutôt qu'il étudie les «faits connus» (60).

crites dans la riche expérience de la vie, dans le monde extérieur au bureau du PDG et à l'amphi où se succèdent les études de cas. Malcolm McNair (1954), l'un des professeurs de marketing les plus connus de Harvard, a parlé du besoin des dirigeants de «voir de façon très vivante les significations potentielles et les relations entre les faits» (8). C'est vrai, incontestablement. Mais comment voir les choses de façon vivante dans une salle de cours? Comment la lumière peut-elle jaillir de débats portant sur des produits que personne n'a jamais touchés, destinés à des clients que personne n'a jamais vus? (Voir l'encadré.)

## VOIR LES COLONNES

J'ai gardé un souvenir très vivant d'un événement survenu durant mon propre MBA. Le professeur était très expérimenté en gestion des opérations industrielles, plus intéressé par la pratique que par la théorie. Un jour, il a demandé à l'un d'entre nous combien de colonnes il y avait dans le hall d'entrée du bâtiment, que nous traversions tous plusieurs fois par jour. L'étudiant ne savait pas. Le professeur lui a donc conseillé d'aller voir. Quand il est revenu, le professeur lui a demandé : «Et le sol, il est de quelle couleur?» La seconde fois que l'étudiant est revenu, il pouvait tout nous dire sur ce hall. Le professeur avait prouvé ce qu'il voulait – et nous n'en avons que trop rarement conscience : on ne nous apprend tout simplement pas à *voir*, pendant nos études de MBA.

«Pratiquement toutes les affaires routinières par nature peuvent se réduire à la prise de décisions fondée sur des ensembles de faits spécifiques» écrivait Donham, alors doyen de Harvard, en 1922 (58). Il évoquait pourtant aussi les difficultés que présente l'utilisation des cas dans «la gestion des usines» pour présenter les faits «de façon à ce que l'étudiant puisse les visualiser clairement». Il n'en allait pas de même, selon lui, pour le marketing et la banque, qui ne demandent «pas un grand effort d'imagination à l'étudiant, qui peut parvenir à une conception claire du cas à partir d'un document imprimé» (61). Ceci contribue-t-il à expliquer que tant de MBA se soient dirigés vers les

fonctions spécialisées du marketing et de la finance, et si peu d'entre eux vers la production?

Et que dire de l'élaboration d'une stratégie? Réduire la chose à la prise de décision, comme le faisait le texte précité du cours de *Business Policy* de Harvard, avec une formulation bien séparée de la mise en œuvre, c'est peut-être pratique pour l'étude des cas en amphitheâtre, comme l'était la réduction que faisait Porter des stratégies génériques aux analyses sectorielles et concurrentielles. Mais est-ce vraiment de la stratégie? Est-ce la raison pour laquelle nous voyons tant de MBA pratiquer la «stratégie» dans des cabinets de consultants et des directions de la planification ou (comme nous le verrons chapitre 4) dans leur bureau directeur, formulant du haut de leur grandeur des stratégies simples et grandioses qui se soldent parfois par des échecs cuisants?

De toute évidence, les dirigeants doivent prendre des décisions et s'intéresser à la stratégie. Et nous espérons de tout cœur qu'elles reposent sur des arguments logiques. Mais le management peut-il s'arrêter là, peut-il s'arrêter là où s'arrête la méthode de l'étude des cas?

### ***Des compétences humaines dans les études de cas?***

Certains ont pu affirmer que la méthode de l'étude des cas ne s'arrête pas là. Elle enseignerait aussi l'«exécution», le «leadership», l'«éthique» – tous ces savoir-faire *soft*. Est-ce vrai?

Il existe certainement des discussions de cas là-dessus. Mais les étudiants y font exactement la même chose qu'avec les autres cas : ils les lisent et ils discutent les solutions. On en revient à l'analyse et à la prise de décision. Voici maintenant comment une brochure de 1998 décrivait le programme de Harvard pour le Global Leadership :

La méthode de l'étude de cas... incarne l'essence du leadership. Les études de cas en elles-mêmes fournissent une formation intensive au leadership car elles demandent aux participants d'analyser les faits et les situations, de penser vite, de s'engager sur un plan d'action, et de convaincre leurs collègues des mérites de leur point de vue.

Être patron, peut-être, mais leader?

Et puis il y a ce cours d'exécution, par l'étude de cas, lui aussi. Mais verbaliser l'exécution ne permet pas plus de l'enseigner que verbaliser la prise de décision ne permet d'enseigner le passage à l'action. En fait, il est révélateur que les cours de formulation de la stratégie aient eu beaucoup plus de succès à Harvard que les cours d'exécution, qui ont toujours été problématiques. La raison en est évidente. Il est facile de formuler dans une salle de cours, surtout quand celle-ci est consacrée à

l'étude des cas. Tout le monde peut se prononcer sur l'avenir stratégique d'une entreprise quand celui-ci se réduit à une décision. Mais comment voulez-vous enseigner l'exécution quand personne ne peut rien exécuter, alors que tout le monde peut formuler tout ce qui lui passe par la tête? D'où ce texte du manuel de *Business Policy* de Harvard, qui décrivait l'exécution comme «essentiellement administrative» (Learned *et al.* 1969:19), tandis que nos deux diplômés de Harvard, Kelly et Kelly (1986:32), la réduisaient à «donner les ordres».

Il est peut-être commode pour l'enseignement (sans parler des cabinets de consultants et des directions de la planification) de séparer l'exécution de la formulation, mais cela viole souvent les besoins de la pratique. La stratégie est un processus interactif et non une séquence en deux temps; elle exige un échange continu entre la pensée et l'action. Autrement dit, les stratégies qui réussissent le mieux ne sont pas conçues au cordeau, elles évoluent à mesure qu'elles avancent. L'idée que quelqu'un se prononce du haut de sa gloire pendant que tout le monde se démène pour exécuter ses ordres s'est souvent révélée la voie express vers le désastre (dont on accuse automatiquement l'exécution). Les personnes qui élaborent les stratégies ne peuvent pas se permettre d'être coupées du monde, elles doivent savoir sur quoi porte leur stratégie; elles doivent y répondre, y réagir, s'y adapter, permettant ainsi souvent à d'autres stratégies d'émerger, pas à pas. En un mot, elles doivent apprendre<sup>1</sup>.

La formulation est liée à l'exécution de deux façons. Ou bien le «formulateur» contrôle directement l'exécution, comme le font souvent les entrepreneurs, de sorte qu'ils peuvent adapter leur stratégie à mesure qu'ils l'exécutent. Ou bien les «exécutants» jouent un rôle clé dans la «formulation», ce qui arrive fréquemment dans la haute technologie et d'autres situations de création d'entreprise. Ici, le rôle du management est moins de *formuler* que de *faciliter* – pour encourager les initiatives stratégiques des autres, écouter attentivement leurs résultats et aider à consolider les meilleurs au sein de stratégies émergentes et de visions cohérentes. En un sens, le management est plus créatif dans la première approche, plus généreux dans la seconde. Dans le cadre de l'approche de l'étude de cas, on encourage au contraire les étudiants à être analytiques.

1. Pour la stratégie en tant que processus d'apprentissage, voir Mintzberg, Ahlstrand et Lampel (1998: chapitre 7). C'est en effet un processus de conception, de planification et de positionnement, voir chapitres 2, 3 et 4. (Le chapitre 2 contient une critique détaillée de la séparation de la formulation et de l'exécution.) Voir Mintzberg (1987a) et Mintzberg et Waters (1985) pour une discussion de la stratégie émergente.

### ***Un apprentissage indirect***

Ce chapitre s'ouvrait sur une citation de 1929 de Whitehead : «Les intellectuels n'apprennent rien directement, c'est le secret de leur médiocrité.» Le caractère plus indirect encore des écoles privilégiant l'approche théorique ne justifiait pas le fait que celles qui préféraient les études de cas proposent un enseignement indirect. (Le site Harvard 2003 décrit ses cas comme des «compte rendus directs de situations réelles». Ils reposent certes sur une expérience directement vécue par les protagonistes, mais celle-ci devient indirecte dès lors qu'elle est consignée dans un cas et encore plus indirecte lors de la discussion entre étudiants et professeurs.)

Sterling Livingston a utilisé la même citation de Whitehead dans son article de 1971 «The Myth of the Well Educated Manager». Cet ex-manager devenu professeur à Harvard jugeait sévèrement ce qu'il voyait autour de lui. «Ceux qui apprennent le plus vite au MBA sont souvent ceux qui apprennent le plus lentement dans leur grand bureau de PDG», écrivait-il. La raison en est que pendant leurs études, on ne leur enseigne pas «ce qu'ils ont le plus besoin de savoir pour tenir avec succès les commandes d'une entreprise», c'est-à-dire, pour être plus précis, à «tirer les enseignements de leur propre expérience» (79, 84). Au lieu de quoi ils «étudient des cas écrits décrivant des problèmes et des opportunités découverts par quelqu'un d'autre, et ils en discutent, mais ne font jamais rien de concret». Même «ce qu'ils apprennent concernant la supervision de leurs subordonnés, ils l'apprennent largement de façon indirecte... c'est ce que quelqu'un d'autre devrait faire pour résoudre les problèmes humains de "bonshommes de papier"». Privés de responsabilités et d'occasions de passer à l'action, ils ne peuvent pas «découvrir par eux-mêmes ce qui marche et ce qui ne marche pas en pratique» (84)<sup>1</sup>.

---

1. McNair a reconnu certains de ces problèmes dans l'ouvrage qu'il a consacré en 1954 à la méthode des cas, tout en affirmant que les avantages de cette dernière l'emportaient sur ces inconvénients :

*«Si la méthode a du réalisme, un cas ne saurait être identique à la réalité. L'auteur a sélectionné les faits à l'intention des étudiants et ces derniers n'apprennent donc pas à rechercher et identifier les faits et les rapports pertinents au sein de la succession continue des détails dont est tissée la vie quotidienne en entreprise. La page écrite est un carcan restrictif, incapable d'exprimer toutes les nuances subtiles mais importantes de la personnalité et de la conduite humaine. Enfin, l'étudiant est confronté relativement peu de temps à un problème donné, il n'assume aucune responsabilité opérationnelle. Dans la situation réelle, bien entendu, le personnel opérationnel doit vivre avec les problèmes.» (86)*

Si tout ceci lui semble révéler un manque de réalisme, il conclut tout de même que la méthode des cas «rend mieux que toute autre l'essence de l'administration des affaires» – je présume qu'il fait ici allusion aux cours magistraux.



### ***Vous avez dit participation?***

Dans un article de 1981, Arthur Turner, professeur à Harvard, faisait porter sa propre critique sur «la démocratie en amphithéâtre»; il voyait celle-ci extrêmement orchestrée par le professeur qui, «dans un sens très réel, “conduit” la discussion» afin de démontrer tel ou tel modèle ou combinaison analytique. Le professeur sent donc qu'il peut interroger et quelles phrases il va noter au tableau pour prouver ce qu'il souhaite prouver. Ainsi donc, une méthode décrite par Dunham (1922:55) comme «inductive» – l'apprentissage étant induit à partir de l'expérience – peut dans la réalité se révéler déductive, la conclusion se déduisant du cadre conceptuel. Ceci s'applique parfois jusqu'à la rédaction des cas. Par exemple, si l'on a inculqué au rédacteur que le PDG assume seul la responsabilité de la stratégie (comme l'indiquait le texte du cours de *Business Policy* de Harvard), il aura tendance à focaliser sur lui tous les cas portant sur la stratégie<sup>1</sup>.

Il faut savoir que les cours les plus importants, à Harvard, sont enseignés dans de nombreuses sections parallèles par des professeurs différents qui passent beaucoup de temps à coordonner leur message. Ceci n'est évidemment pas fait pour encourager la découverte dans les amphithéâtres. «À quel point devons-nous être normatifs au cours de la session?» demandait le professeur responsable pendant l'une de ces réunions de coordination, à la fin de laquelle il «résumait, en se fondant sur sa propre expérience des années antérieures, les diverses réactions auxquelles devaient s'attendre ses collègues en conduisant la discussion... “L'important n'est pas *simplement* de donner une réponse mais de *leur faire* sentir et voir l'usine – immense, sale, dangereuse”» (*in Atlas 1999:44*, italiques ajoutés).

Chaque cas est accompagné d'une «note aux enseignants» précisant l'«objectif à atteindre». Par exemple, la note accompagnative d'un «cas de comptabilité célèbre suggère les problèmes que l'instructeur pourrait noter au tableau et précise comment il voudrait que la classe en discute, dans quel ordre et avec quels résultats» (Ewing 1990:226). Ewing précise que ces notes sont cruciales au contrôle de la qualité... Après tout, les étudiants de toutes les sections [de Harvard] passent le même examen à la fin» (227).

1. Andrews (1987) associe dans la page 3 de ce document l'ensemble de la stratégie au «point de vue» du PDG ou du directeur général; page 19, il intitule une section «Le président, architecte de la mission de l'entreprise»; pour ajouter, page 361, «si l'on veut qu'une stratégie fonctionne, il faut que les autres membres importants de l'équipe de direction... aient contribué à son élaboration ou l'aient approuvée».

Turner (1981) en conclut que les savoir-faire qu'apprennent les managers en étude de cas sont « pertinents par rapport à la situation dans laquelle ils se trouvent », mais en général, pas « par rapport au travail d'un dirigeant de société » (8). Ils apprennent par exemple à « parler de façon convaincante à un groupe de 40 à 90 personnes » dans l'espoir de « faire bonne impression, surtout au professeur ». Pour Turner, ceci « suggère une hypothèse dérangeante : plus le professeur serait adroit, plus ses étudiants seraient contents du processus, et moins l'apprentissage serait utile » (7).

Chris Argyris, professeur connu de comportement organisationnel, également titulaire de la chaire d'Éducation de la Harvard Business School, se montre peut-être plus sévère encore. S'interrogeant lui aussi sur cette démocratie en salle de cours, il a observé un stage de formation des dirigeants en trois semaines. Les enseignants avaient été choisis parmi les « stars » de l'étude de cas à Harvard et ailleurs.

Argyris (1980) avait compté les échanges de remarques entre stagiaires et les avait comparés à ceux qui impliquaient l'enseignant, dans un sens ou dans l'autre. Dans toutes les sessions sauf une, le nombre d'échanges entre stagiaires était « nettement inférieur » aux autres. (« Une forêt de doigts se levaient, réclamant l'attention du professeur », écrit Ewing [1990:23] en parlant d'une discussion de cas au MBA de Harvard. Turner [1981] décrivait le processus comme étant « moins une "discussion" qu'une série de dialogues professeur-élève » [6].) Résultat, Argyris décrit les discussions en amphithéâtre comme « une série de jeux et de camouflages » (195) : les enseignants installaient la controverse ; ils « poussaient les stagiaires à générer des solutions erronées », s'arrangeaient pour ne révéler les principes qu'à la fin des sessions. Quand Argyris lui avait demandé pourquoi il ne donnait pas les questions clés à l'avance, un professeur avait répondu : « Cela vendrait la mèche. » Aux yeux des enseignants, l'important était de « garder la maîtrise de l'apprentissage » (291, 292).

Au cours d'une session, Argyris nota que « certains des dirigeants estimaient avoir été manipulés, le professeur les poussant à s'affronter mutuellement ». Résultat, « au cours suivant, l'un des plus extravertis annonça qu'on ne l'y prendrait plus ». Il « resta à l'écart des discussions » et la participation des autres « diminua nettement... Vers la fin de la session, l'un d'entre eux demanda sans avoir l'air d'y toucher à l'enseignant : « Est-ce que vous êtes dans la phase où vous voulez nous faire voter ou essayer de nous diviser en camps ennemis, ou voulez-

vous que nous vous disions ce que nous pensons du problème?» L'enseignant avait eu l'air un peu gêné» (294).

### ***Des cas orientés?***

J'ai déjà mentionné la possibilité d'une certaine partialité dans la rédaction des cas en prenant l'exemple de ce cas sur la stratégie dont le rédacteur avait été formé à croire aveuglément que leur élaboration était l'apanage des PDG. Si, à ma connaissance, il n'existe aucune étude sur la partialité des cas d'entreprise, il y en a une sur les cas du secteur public, que les auteurs considèrent comme «calqués sur les cas des MBA» (Chetkovich et Kirp 2001:284).

Chetkovich et Kirp (2001) ont étudié les dix cas le plus souvent utilisés dans les formations du secteur public pour l'année 1997-1998. Ces cas avaient été préparés par la Kennedy School of Government de Harvard, «qui jouit d'un quasi monopole dans ce domaine» (286). Leur lecture de ces cas permet de révéler un ensemble troublant de constats :

Le monde politique est décrit comme un domaine où les hauts fonctionnaires, ordinairement extérieurs à l'organisme, traitent des problèmes étroitement définis. Le contexte historique et social n'y est guère pris en considération. L'action y est individuelle plutôt qu'ancrée dans la société, et le conflit plus fréquent que la collaboration. Les héros solitaires s'arrogent un rôle prééminent pratiquement sans demander l'aide ou la participation des hommes politiques, du public ou des organismes subalternes. (286)

Les commentaires suivants sont particulièrement transposables aux cas d'entreprise : «presque invariablement, [les protagonistes] sont des héros», tandis que les cadres moyens jouent un rôle secondaire et ne sont presque jamais nommés; les fonctionnaires des échelons les plus bas étant pour leur part «rarement mentionnés, même comme sources utiles de connaissances» (288, 290). «Dans cet univers, les décisions ne sont prises que par des individus agissant individuellement»; les auteurs signalent également le recours récurrent à de «nouveaux venus, que l'on fait venir pour redresser des institutions en détresse»; et la prédominance d'un modèle où l'action est «initiée par la hiérarchie ou une personnalité extérieure» (289, 290).

Remarque particulièrement accablante : «Quatre cas sur neuf ne comportaient aucune donnée historique, à part le strict nécessaire pour que l'histoire soit compréhensible»; les autres «se contentaient d'esquisser à grands traits une histoire complexe». En gros, apparemment, «le contexte historique n'avait pas grande importance» (297),

telle est l'impression que cela donnait. Quel responsable pourrait espérer apprécier l'avenir sans s'appuyer sur une connaissance approfondie du passé?

***Le problème, ce n'est pas tant les cas que l'usage que l'on en fait***

Pour conclure cette discussion, je tiens à souligner que je n'ai rien contre les cas en eux-mêmes. Vus comme l'histoire, la chronique du vécu, ils peuvent se révéler très utiles, à condition de respecter la richesse de la situation, y compris son arrière-plan historique. C'est souvent un moyen remarquable pour faire découvrir toute une palette de situations du monde des affaires, mais il ne faut jamais oublier qu'ils viennent compléter l'expérience vécue et non la remplacer. (L'encadré ci-joint donne un point de vue comparable et montre ce que l'on peut faire des cas.)

## LES CAS, UN MOYEN DE METTRE LES CHOSES EN PERSPECTIVE

*Texte rédigé pour ce livre par Jeanne Lietka, de la Darden School*

L'un des avantages les plus intéressants de la méthode des cas, c'est qu'elle permet d'encourager les étudiants à mettre les choses en perspective et de les y habituer. Trop souvent, lors des discussions de cas, on les enferme dans un seul et unique rôle – celui du « dirigeant », à qui l'on demande de prendre la meilleure décision. Et la qualité que nous apprécions, en tant qu'enseignants, c'est le « sens de la décision » qu'ils aiguisent en s'habituant à fermer les yeux sur les aspects les plus complexes de la situation. Cette approche, on le comprend, inquiète un certain nombre d'entre nous sur les messages que nous envoyons vraiment à nos étudiants.

Pourtant, il est possible d'utiliser la méthode des cas pour faire exactement l'inverse – habituer les étudiants à regarder les situations étudiées sous des angles divers, à découvrir les diverses manières dont différentes personnes apprécient une situation donnée, à comprendre à quel point cette multiplication des points de vue est enrichissante. Après tout, chaque cas possède dès le départ un certain nombre de personnages (sinon on peut

s'arranger pour qu'il en soit ainsi) et tous, vraisemblablement, ont du monde une vision totalement différente de celle du « dirigeant ». Demander aux étudiants de s'entraider à porter successivement ces différentes casquettes au moment où ils tentent de poser un diagnostic et de chercher des solutions, refuser les interprétations simplistes des idées et des motivations des autres, c'est promouvoir une conception de la prise de décision dans les contextes complexes, nuancés, comportant de multiples facettes, de la vraie vie, c'est se donner pour objectif de doter nos étudiants de compétences qui leur seront infiniment plus précieuses à l'avenir, nous en avons la certitude, qu'un sens naïf de la décision.

Mais quand les cas sont censés remplacer l'expérience vécue, privés de leur contexte historique, et qu'ils consistent à contraindre les étudiants à prendre position sur des questions dont ils ne savent pas grand-chose, je considère pour ma part qu'ils sont dangereux. J'ai concocté un cas afin d'illustrer cette menace.

## LE TOUR DE JACK

*Dans les cours magistraux, c'est le professeur qui fait tout le travail : les élèves savent bien qu'on ne leur demandera pas de passer à l'action. Avec la méthode des cas, nous leur disons : « Écoutez, je sais bien que vous ne disposez pas de suffisamment d'informations – mais à partir de celles que vous avez, que comptez-vous faire ? » (Lieber 1999:262, citant Roger Martin, doyen du MBA de l'université de Toronto.)*

« Jack, voilà, tu es chez Matsushita. Qu'est-ce que tu fais, maintenant ? » Le professeur et quatre-vingt sept condisciples de Jack attendent impatiemment ce qu'il va dire. Jack se sent prêt, il a mûrement réfléchi depuis qu'on lui a dit que la méthode de l'étude des cas était censée battre en brèche les « idées reçues ». On lui a dit et répété que les bons dirigeants ont le sens de la décision

et que les bons étudiants en MBA doivent savoir se mouiller. Jack avale sa salive et prend la parole.

«Comment voulez-vous que je réponde à cette question? commence-t-il. Jusqu'à hier, je ne savais pratiquement rien de Matsushita, et vous voudriez qu'aujourd'hui, je me prononce sur sa stratégie?

«Hier soir, j'avais deux autres cas à préparer. Alors Matsushita, avec ses centaines de milliers de salariés et ses milliers de produits, je n'ai pu y consacrer que deux heures. J'ai lu l'ensemble du cas une première fois, rapidement, et une deuxième fois, disons, un peu moins vite. Je n'ai jamais utilisé sciemment leurs produits (je ne savais même pas, jusqu'à hier, que Matsushita fabrique les produits Panasonic). Je n'ai jamais mis les pieds dans une usine Matsushita. Je ne suis même jamais allé au Japon. Je n'ai jamais vu leurs clients, je ne leur ai jamais adressé la parole. Je n'ai jamais rencontré aucune des personnes citées dans le cas. En outre, leur activité relève largement de la haute technologie, et je n'y connais rien dans ce domaine. Le peu d'expérience professionnelle que j'ai, je l'ai acquise dans une usine qui fabriquait des meubles. Je n'ai que ces vingt pages pour me faire une idée. L'exercice que vous me demandez est totalement superficiel. Je refuse de répondre à votre question!»

Qu'arrive-t-il à Jack? À Harvard, je vous laisse le deviner. De là, il retourne dans l'industrie du meuble, s'immerge dans les produits et dans les processus, les hommes, le secteur. Il porte un intérêt tout particulier à son passé. Peu à peu, grâce au courage avec lequel il prend ses décisions et s'inscrit en faux contre les idées reçues, il gravit les échelons et devient PDG de l'entreprise. Là, pratiquement sans aucune analyse sectorielle (cela, c'était au programme d'un cours auquel il n'a pas eu droit), il élabore avec son équipe une stratégie qui change le destin de la menuiserie industrielle.

Pendant ce temps, Bill, le voisin de Jack sur les bancs de Harvard, suit sa propre trajectoire. Lui non plus n'est jamais allé au Japon, mais il fait une ou deux remarques astucieuses et décroche son MBA. Cela lui permet de décrocher aussi un poste dans un prestigieux cabinet de conseil où, comme dans les amphis d'études de cas, il passe d'une situation à une autre, faisant à chaque fois une ou deux remarques astucieuses concernant des problèmes dont il ne savait rien quelques jours plus tôt, terminant tou-

jours sa mission avant que l'exécution ne commence. Au rythme auquel il enrichit une si précieuse expérience, il ne tarde pas à se voir confier les commandes d'une grande entreprise d'électroménager. (Il n'a jamais eu de mission dans ce secteur d'activité, mais cela lui rappelle le cas Matsushita.) Là, il formule une superbe stratégie hi-tech, réalisée grâce à un programme d'acquisitions spectaculaires. Qu'arrive-t-il ensuite? Ici encore, je vous laisse le deviner.

*Les lecteurs [du livre de Kelly et Kelly, What They Really Teach You at the Harvard Business School (1986:46)] sont sans doute en train de se demander : lire le cas et faire cette analyse en deux à quatre heures? La réponse de Harvard, c'est oui. Les étudiants doivent préparer deux ou trois cas par jour... Ils doivent donc s'entraîner à faire leurs analyses vite et bien.*

## La leçon de Bok

Les discussions de ce chapitre ont porté alternativement sur les cas de Harvard et les théories des autres écoles et nous amènent vers une conclusion qui apparaît, je l'espère, de plus en plus évidente. Avant de la commencer, j'aimerais rapporter une expérience à Harvard qui me semble particulièrement révélatrice, pas simplement de la façon dont Harvard a considéré sa méthode des cas et réagi à une critique qu'elle avait suscité, mais aussi de la façon dont elle a évolué depuis – ce qui nous conduira directement à notre conclusion finale.

Derek Bok, alors président de l'université de Harvard, a choisi dans son rapport de 1979 de parler de la Harvard Business School. Pour quiconque connaissait les deux rapports commandés par la Fondation Ford en 1959, ses remarques paraissaient plutôt timides et évidentes. Mais à la Harvard Business School, elles déclenchèrent une véritable levée de boucliers, qui se concrétisa par une réponse en cinquante-deux pages aux vingt-trois de Bok. Ce texte révélait bien mieux les problèmes de l'école que celui du président.

Bok, ancien élève de la Harvard Law School, se demandait si la business school ne devait pas réfléchir aux «limites» de sa méthode d'étude de cas et l'intégrer dans un corpus plus conceptuel, s'appuyant davantage sur la théorie. En quelques mots :

Si la méthode est un excellent moyen d'apprendre aux étudiants à appliquer la théorie et la technique, ce n'est pas un vecteur idéal pour communiquer les concepts et les méthodes analytiques. En fait, dans la mesure où elle se concentre sur la discussion de situations factuelles détaillées, elle limite réellement le temps que les étudiants peuvent consacrer à l'apprentissage et à la maîtrise des techniques analytiques et du matériel conceptuel... [En outre], l'effort énorme imposé par le système laisse souvent peu de temps [au corps enseignant] pour anticiper des questions d'une portée plus générale et s'impliquer dans un travail intensif destiné à développer de meilleures généralisations, théories et méthodes. (24)

Le lendemain du jour où Bok publiait son rapport, le *New York Times* y consacrait un article en première page; quelques jours plus tard, le magazine *Fortune* en faisait l'objet d'un grand article. Un homme, Marvin Bower (MBA Harvard en 1928), était particulièrement ennuyé de toute cette affaire. Il avait bâti et dirigeait encore le cabinet de consultants McKinsey & Company. À en croire un observateur, si l'école réduisait l'usage de la méthode des cas, c'était McKinsey qui avait le plus à perdre, la firme ayant recruté «plus de mille jeune MBA depuis 1937», ce qui en avait fait «le cabinet de conseil en management de référence» (Mark 1987:58-59, 60).

On décida que les anciens élèves devaient réagir. Bower constitua un comité de sept dirigeants aux commandes de très grandes entreprises (AT&T, Ford, etc.) et demanda à quinze jeunes MBA fraîchement émoulus de Harvard de préparer un rapport à l'intention du comité. Intitulé «The Success of a Strategy» (Associates, Harvard Business School 1979), le rapport s'ouvrait sur une citation de Benjamin Disraeli : «Le secret de la réussite, c'est la constance dans la poursuite d'un but.» À Harvard, ce but était «d'être une école consacrée à la préparation de dirigeants et de chefs d'entreprise éclairés» dont «le monde a besoin, en nombre presque illimité», afin d'atteindre l'objectif de pratiquement toute organisation – qu'elle soit commerciale, publique ou à but non lucratif» (vii).

Le rapport insistait à de nombreuses reprises sur le fait que l'enseignement «était conçu pour satisfaire aux besoins des états-majors, pas des spécialistes techniques» (vii). Mais sur ses quinze auteurs, sept étaient consultants (chez McKinsey), deux travaillaient dans des établissements financiers et quatre étaient cadres supérieurs dans de grandes entreprises; un ou deux seulement étaient directeurs de production (respectivement «associé directeur de produit» à la General Food Corporation et «manager» à l'American Telephone et Telegraph Com-



pany). En termes assez arrogants, le rapport considérait les techniciens spécialisés comme «à la disposition des dirigeants», de sorte que le rôle de Harvard était de «s'assurer que ses étudiants en savaient assez pour diriger ces spécialistes», pour «comprendre les aides quantitatives à la prise de décision et travailler avec», mais n'avaient guère besoin... de devenir techniquement capables de s'en servir (21)<sup>1</sup>.

Le rapport affirmait que le programme de recherche de l'école était «le plus complet de toutes les business schools», ce qui ne l'empêchait pas de confondre, à un moment donné, recherche et rédaction de cas et, à un autre moment, de nier carrément l'intérêt de la première : «Le développement, dans un cadre universitaire, de meilleures généralisations et de théories abstraites destinées au dirigeant généraliste est contraire à la nature du processus de la direction dans le monde de l'entreprise» (28). Et les auteurs n'étaient cette conclusion ni sur la recherche, ni sur la théorie. (Rappelons que cette conclusion allait à l'encontre des convictions du doyen Donham, qui avait été le premier à introduire la méthode des cas à Harvard et souhaitait qu'elle soit employée conjointement avec la théorie, même s'il avait perdu cette bataille, remportée par les professeurs ayant le moins d'expérience du monde des affaires.)

Le rapport concluait : «[Nous] demandons à l'école de maintenir la prééminence de la méthode des cas, instrument d'apprentissage distinctif, centré sur l'étudiant... supérieur au cours magistral pour préparer les membres des directions générales» (vii).

Le rapport Bok a longtemps été un sujet épineux à la Harvard Business School. «Si vous évoquez la question devant le doyen, il sera très contrarié», s'entendit dire un journaliste du *New York Times* cinq ans plus tard, lors d'une visite sur place (*in* Mark 1987:63). Pourtant, peu à peu, peut-être même sans en avoir conscience, l'école appliqua prati-

---

1. Les auteurs affirmaient n'avoir «trouvé» aucune preuve convaincante qu'un dirigeant généraliste ait besoin, dans le présent ou dans l'avenir, du «niveau de connaissances quantitatives et théoriques» enseignées dans les autres écoles. «Pour vérifier ce point d'une façon limitée, nous avons enquêté auprès des anciens élèves de Harvard directeurs ou administrateurs de société pour savoir s'ils lisaient des publications ayant un contenu quantitatif. Sur les 25 ayant répondu, presque aucun n'en lisait régulièrement et seuls quelques-uns en lisaient de temps en temps, alors que la plupart lisaient régulièrement la *Harvard Business Review*» (21). Une enquête auprès des administrateurs de Harvard, dont la plupart avaient un MBA de Harvard et avaient donc peu de formation quantitative, réfute la thèse de Bok selon laquelle les élèves de Harvard auraient besoin d'une meilleure maîtrise de la technique analytique!

quement point par point toutes les recommandations de Bok, que le rapport Bower avaient balayées d'un revers de la manche :

- «L'école, qui baissait dans les classements [de la presse d'entreprise] et sous la pression de ses étudiants, moins sûrs de leurs compétences analytique et technique que ceux des autres écoles, entreprit de réformer ses programmes au milieu des années 1990» (Byrne et Bongiorno, dans *Business Week*, 24 octobre 1994). Comme nous l'avons déjà noté, la stratégie y était déjà enseignée dans une perspective plus systématiquement analytique.
- Au milieu des années 1990, le nombre de cas figurant au programme MBA avait diminué (d'un maximum de neuf cents, il avait été ramené à cinq cents environ), même s'il conservait une place prééminente, conformément à la recommandation de Bok. (Les «vertus de la méthode des cas sont bien trop évidentes et bien trop centrales par rapport à la mission de l'école pour que nous puissions l'abandonner» [Bok 1979:25].) Et la brochure 1997-1998, employant des mots qui eussent été anathèmes pour Bower, affirmait : «La méthode des cas n'est pas notre seule méthode d'enseignement.»
- Après une première tentative avortée, à la fin des années 1990, l'école finit par mettre ses élèves à l'heure du PC : «Nous avons accumulé un retard considérable», confia le doyen Clark à un journaliste du *New York Times* (Leonhardt 2000a).
- À partir du milieu des années 1980, l'école entreprit également un effort concerté pour lutter contre le vieux démon du recrutement en circuit fermé. Elle se mit donc à embaucher de jeunes enseignants – en particulier pour la recherche – venant d'autres écoles, au point qu'en 2000, le doyen demanda que l'on prenne davantage en considération les titulaires d'un doctorat de Harvard. Elle recruta également un certain nombre de célébrités établies du monde de la recherche et renforça ses activités de doctorat en les ancrant dans les disciplines harvardiennes : psychologie, économie, et d'autres, enseignées sur l'autre rive de la rivière Charles.
- Enfin, geste sans doute le plus révélateur, l'école abandonna son sacro-saint cours de politique d'entreprise (Leonhardt 2000a), créé quatre-vingt huit ans plus tôt, ajoutant dans le même temps au programme un second cours obligatoire de finance.

## LA CONVERGENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT

Ma conclusion apparaît désormais évidente, si elle ne l'était déjà : ce qui distingue Harvard de Stanford, c'est essentiellement la géographie. Si vous entrez dans une salle de Harvard où un professeur conduit la discussion sur une entreprise, cela vous paraîtra certainement très différent d'un grand amphî à Stanford, où un économiste se prononce sur la théorie des jeux. Si vous écoutez leur rhétorique, vous aurez le sentiment que l'un vise à former des dirigeants professionnels, l'autre à enseigner une science. Mais, en prenant un peu de recul, vous pourrez sans doute apprécier la remarquable similitude entre ces deux approches : leurs étudiants n'ont que peu ou pas du tout d'expérience du «management», au sens de l'exercice de responsabilités de direction, alors que l'enseignement reçu est censé former des dirigeants; le management qu'ils apprennent prend la forme de la prise de décision par l'analyse<sup>1</sup>, enseignée largement dans le cadre des fonctions de l'entreprise; les deux écoles croient à la recherche et aux publications académiques, dont elles chargent des titulaires de doctorats qu'elles s'échangent; ensemble, elles produisent des foules de diplômés qui prennent des postes spécialisés tout en espérant finir directeurs généraux réputés capables de *tout* gérer. C'est ainsi que vont les choses. (Harvard et Stanford coopèrent d'ailleurs aujourd'hui au sein de leurs programmes personnalisés destinés à des dirigeants.) Comme l'avait conclu le doyen de la Sloan School du MIT dès 1968, «les différences qui distinguent les business schools les unes des autres découlent non de leur avenir, mais de leur passé» (*in* Zaleznik 1968:202).

Si Harvard reste très attachée à l'enseignement par l'étude des cas, les clones de la méthode se sont fait rares. Il y a trente ans, bon nombre d'écoles copiaient les moindres faits et gestes de cette école prestigieuse, rares sont celles qui le font encore. Ce n'est pas qu'elles aient renoncé à l'imitation. Bien au contraire, elles s'y adonnent plus que jamais. Mais, là où deux modèles se faisaient concurrence, il n'y en a plus aujourd'hui qu'un seul, hybride des deux anciens. Autrement dit, dans presque tou-

---

1. En fait, le chapitre de Bach, dans le rapport Pierson *et al.*, commençait par imputer à Harvard et à l'usage des cas que l'on y faisait la «prééminence absolue de la prise de décision dans l'enseignement du management» (319). Il ne faut pas oublier non plus que les citations, en début de chapitre, de deux des approches les plus ouvertement analytiques de l'enseignement du management – le travail de Michael Porter sur la stratégie et l'approche de Beer *et al.* sur le comportement organisationnel – viennent de professeurs de Harvard et non des écoles privilégiant la théorie.

tes les écoles réputées, on constate aujourd’hui que les disciplines de base, la recherche, la théorie et les cas jouent tous un rôle éminent. Les enseignants qui pratiquent l’étude des cas s’appuient davantage sur les concepts, peut-être devrais-je dire qu’ils le font d’une manière plus transparente, tandis que les enseignants plus orientés sur la théorie utilisent davantage d’exemples, y compris des cas.

Comme le montre la figure 2.2, Harvard, Stanford, et toutes les autres se retrouvent, *in fine*, remarquablement proches les unes des autres, même si elles sont différentes à l’origine. Elles enseignent les fonctions de l’entreprise et la prise de décision fondée sur l’analyse tout en essayant de donner l’impression qu’elles forment des dirigeants destinés à exercer leurs talents dans les affaires et partout ailleurs. Ce n’est pas le cas. Dans un monde riche d’expérience, un monde de sons, d’odeurs et de spectacles, nos business schools continuent à demander à leurs élèves de parler, d’analyser et de décider. Dans un monde où l’on agit, regarde, sent et écoute, elles forment nos leaders par la réflexion cérébrale. En dernière analyse, ce qu’elles maîtrisent n’est pas ce dont nous avons besoin. Ces écoles accroissent sans doute la connaissance des affaires de leurs étudiants, mais elles diminuent leurs perceptions du management.

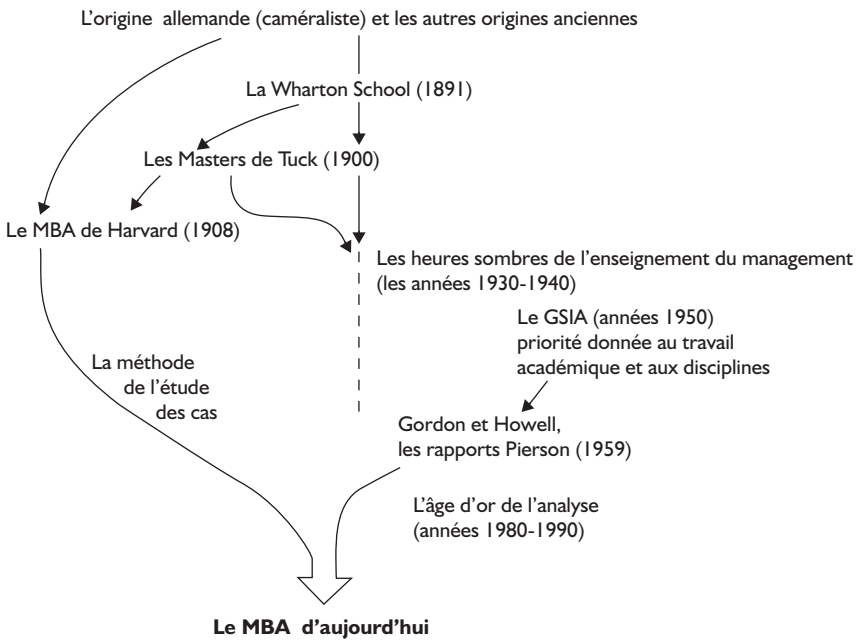


FIGURE 2.2  
Le passage du témoin : l'évolution des business schools

L'encadré ci-joint résume l'impression du management que laisse une formation MBA. Des millions de personnes l'ont transposée dans la pratique, nous en verrons les conséquences dans les chapitres suivants. Vous en conclurez sans doute que personne ne devrait pouvoir sortir d'un MBA sans avoir une tête de mort tatouée sur le front, avec les mots : « Danger : n'a pas appris à diriger. »

## DEUX ANS EN MBA, ÇA LAISSE DES TRACES

1. Les managers sont des gens importants, supérieurs à leurs semblables, coupés des tâches quotidiennes que sont la fabrication de biens ou la vente de services. Plus ils grimpent dans la hiérarchie, plus ils gagnent en importance. Tout en haut de l'échelle, au « sommet », siège le PDG, qui *est* l'entreprise (même s'il est arrivé la veille).
2. Le management consiste à prendre des décisions fondées sur l'analyse systématique. Cette fonction demande donc beaucoup de réflexion. Plus proche de la science que de l'art, on ne saurait en tout cas dire que c'est un métier.
3. Les données nécessaires aux prises de décision de ce type se trouvent dans de courts paquets de mots et de chiffres, très commodes, qui s'appellent des cas (à l'école) et des rapports (dans la vraie vie). Pour prendre des décisions, on « masse » les chiffres et l'on débat à coups de mots, en prenant parfois en considération une dose d'« éthique ».
4. Ces managers coiffent une entreprise séparée avec ordre et méthode, à l'instar des programmes MBA, en diverses fonctions comme la finance, le marketing, la comptabilité, etc. – chacune appliquant son propre répertoire de techniques.
5. Pour coordonner les efforts de ces fonctions, les managers édictent des « stratégies », aussi géniales que mystérieuses, que les individus à qui l'on a enseigné l'analyse sectorielle et donné l'occasion de formuler de nombreuses stratégies dans les amphis d'études de cas sont cependant en mesure de comprendre.

6. Les meilleures stratégies sont claires, simples, volontaristes et audacieuses, comme celles des leaders héroïques des cas les plus intéressants.
7. Quand les managers MBA ont fini de formuler leur stratégie, tous les autres individus qui peuplent l'entreprise – connus sous le titre de «ressources humaines» – doivent se précipiter pour les mettre en œuvre. L'exécution est importante car elle suppose de passer à l'action, ce que les managers doivent contrôler mais ne font jamais personnellement.
8. Cette exécution n'a cependant rien d'évident, car si les managers qui sont allés en business school adorent le changement, nombre des ressources humaines qui n'ont pas eu cette chance s'y montrent récalcitrants. Nos managers se trouvent donc contraints de déclarer la guerre à la bureaucratie, grâce à un certain nombre de techniques, puis de «responsabiliser» les survivants afin qu'ils fassent le travail qu'ils sont payés pour faire.
9. Pour devenir un tel manager, ou mieux encore, un «leader», qui s'assied sur tous les autres, il faut commencer par s'asseoir soi-même sagement, deux ans durant, dans une business school. C'est ainsi que l'on devient apte à manager tout ce qui bouge.



## LA DÉGRADATION DU PROCESSUS ÉDUCATIF

*Éducation, n. Ce qui révèle aux sages et cache aux sots leur manque d'intelligence.*

AMBROSE PIERCE, *The Devil's Dictionary*

Le dernier chapitre contenait une bonne nouvelle, à savoir que, dès l'instant où l'on admet qu'ils ont vocation à produire des spécialistes des fonctions de l'entreprise, les MBA peuvent effectivement appliquer un certain nombre de bonnes méthodes d'enseignement à un certain nombre des bons candidats. La mauvaise nouvelle, c'est qu'ils sont rarement reconnus comme tels, ce qui entraîne toutes sortes de conséquences négatives. Et, par le truchement des diplômés qui prennent les commandes de leurs entreprises, elles affectent aussi le monde qu'affectent ces entreprises. Nous ne pouvons absolument pas nous permettre d'avoir une société de leaders élitistes rompus à l'analyse et promus sur des «voies rapides» qui leur épargnent le travail quotidien consistant à fabriquer des produits et à apporter des services. Tout cela mine nos entreprises, notre tissu social et nos institutions éducatives.

Ceci sonne peut-être comme une condamnation sans appel d'un diplôme somme toute assez innocent. Mais je ne le crois pas, et je vais tenter d'en donner les raisons. J'espère même démontrer que les conséquences de l'enseignement prodigué par les MBA sont nettement plus lourdes et plus troublantes que ne le croient la plupart des gens. David Ewing (1990) notait au début de son livre que «la Harvard Business School [était] probablement l'institution privée la plus puissante du monde» (30). Il serait facile de considérer cette phrase comme relevant de la rhétorique surfaite d'un homme vantant son propre établissement. L'ennui, c'est que Ewing avait peut-être raison.

Je n'irai pas jusqu'à dire qu'un MBA démolit pour la vie celui qui le reçoit. Toutes sortes de gens passent ce diplôme pour toutes sortes de



raisons mineures ou majeures, positives ou négatives. Je me contenterai d'affirmer que, dans l'ensemble, le système a entraîné des effets incomparablement plus négatifs que positifs.

Les MBA ne sont pas les seuls responsables de tous les dysfonctionnements que nous voyons aujourd'hui autour de nous, des équipes installées aux commandes de nos entreprises – des rémunérations exagérées aux stratégies et fusions ratées, en passant par les scandales nés de comportements malhonnêtes, autant de signes d'un malaise profond. Une presse spécialisée férue de sensationnalisme et des consultants aux pratiques douteuses y ont également contribué. Mais ils l'ont fait en conjonction avec des programmes éducatifs qui ont à la fois légitimé et encouragé certains des comportements qu'ils auraient dû être les premiers à combattre.

Il est tellement plus facile de détruire que de construire! Il faut neuf mois pour concevoir un être humain, un instant pour le détruire; des années pour bâtir une grande entreprise, quelques mois pour l'entraîner à la ruine; des siècles pour établir une société démocratique, quelques décennies pour l'ébranler. Le leadership est un phénomène ancien; le règne du manager promu par MBA, relativement nouveau. Je pense personnellement qu'il a ainsi contribué à ce que nous allons décrire ci-dessous – et je pèse mes mots – comme une dégradation contagieuse, qui se propage des business schools aux dirigeants, de ceux-ci à leur entreprise, et de l'entreprise à la société.

Ayant beaucoup à dire sur ces conséquences, je les ai divisées en quatre chapitres, portant sur chacun de ces aspects, et je commence ici par le déclin du système éducatif.

«Un étudiant devrait attendre quatre choses d'une business school», confiait en 1995 James March, professeur éminent à Carnegie puis à Stanford, à un journaliste :

La première serait d'acquérir de solides connaissances dans diverses disciplines comme la comptabilité, les finances, la production, le marketing, la gestion de l'entreprise. La seconde, d'approfondir la compréhension intellectuelle de la relation entre les activités du monde des affaires et les grands problèmes de l'existence humaine. La troisième, d'être capable de signaler que vous êtes le genre de personne à avoir fréquenté un certain type de business school. Et la quatrième, de jeter les bases d'un futur réseau de relations personnelles (*in* Schmotter, 1995:58).

March estime que n'importe quelle business school peut enseigner les disciplines de l'entreprise. Mais il pense que, pour satisfaire aux trois

autres attentes des étudiants, il faut plus qu'une business school ordinaire, en particulier l'approfondissement de «la compréhension intellectuelle de la relation entre les activités du monde des affaires et les grands problèmes de l'existence humaine». Noble intention, à n'en pas douter, mais les éléments rassemblés ci-dessous et dans les chapitres suivants tendent à prouver que les écoles les plus célèbres aboutissent en fait à un effet exactement inverse. Reste les deux autres points de March, à savoir «établir que vous êtes l'un des éléments les plus brillants de votre génération, ou vous mettre en contact avec d'autres brillants esprits afin de vous permettre de tisser un réseau international de contacts personnels» (58). Selon moi, ces deux objectifs corrompent à eux seuls l'ensemble du processus éducatif.

Plus loin, dans l'entretien en question, March parlait de la business school en disant que c'était «moins une usine qu'un temple... témoin de la façon dont elle symbolise ce à quoi nous attachons le plus de prix». Dans ces conditions, on peut se demander à quoi les acolytes de ces temples, les étudiants en MBA, attachent du prix.

## QUELQUES RÉACTIONS DES ÉTUDIANTS À LEURS ÉTUDES SUR LES BANCS DES MBA

Sur cette question, je citerai trois livres écrits par d'anciens élèves sur leur passage en MBA : l'un est terriblement simpliste et positif, le second, superficiellement suave, mêle le pour et le contre, le troisième, assez sophistiqué, porte un jugement essentiellement négatif. Chacun d'entre condamne, à sa manière, le processus éducatif.

Les livres ne sont évidemment pas forcément représentatifs – je me suis laissé dire que les auteurs y réglaienent souvent leurs propres comptes. Je vous présenterai donc d'autres réactions, tirées d'enquêtes réalisées auprès d'un grand nombre d'étudiants en MBA et portant spécifiquement sur ce qu'ils y apprécient le plus et sur la façon dont cela évolue durant leur séjour en business school. La conclusion n'est guère plus rassurante.

Francis et Heather Kelly (1986) ont écrit un livre intitulé *What They Really Teach You at the Harvard Business School* («Tout ce qu'on apprend vraiment à la Harvard Business School»). Il n'est guère encourageant. Par exemple, ils décrivent deux cours dans les termes suivants : «En cours de marketing, les étudiants apprennent à développer un produit satisfaisant un besoin réel» (11). La gestion des ressources humai-

nes «fait figure [depuis les années 1980] de sujet brûlant du “vrai monde” des affaires. Les dirigeants ont compris que générer des profits dans un environnement marqué par une concurrence toujours plus farouche dépend des ressources humaines... [C’est cependant] l’une des tâches les plus difficiles qui incombent aux dirigeants. Comme pour toute décision, ils procèdent à des arbitrages» (143).

Le couple Kelly suggère à ses lecteurs une «batterie de cinq ou six questions clés qui, appliquées à n’importe quelle entreprise, permet de faire une analyse simple, rapide, à la manière HBS, de leur secteur d’activité et de la situation de leur propre entreprise». Et de préciser que telle est «l’essence de ce que la HBS cherche à donner à ses étudiants» (26, 27). Par exemple, voici la question tirée du cours de politique de l’entreprise : «La stratégie globale de l’entreprise et sa position sur le marché peuvent-elles se résumer en deux ou trois phrases?» (49). Et voici une question plus générale, posée plus tôt dans le livre : «Comment vérifier rapidement, avant sa mise en application, qu’une décision est la meilleure possible?» (11). J’espère que ceci n’est pas «l’essence de ce que la HBS cherche à donner à ses étudiants», mais il semble bien que cela soit bel et bien ce qu’en ont tiré ces deux-là.

À Stanford (où enseigne le professeur March), un étudiant a écrit un livre intitulé *Snapshots from Hell* («En direct de l’enfer») (Robinson 1984). Portant surtout sur la première année, il évoque peu le contenu des cours, mais beaucoup de l’attitude des étudiants. Dans l’ensemble, cela fait davantage penser à l’école primaire qu’à une grande école, les élèves paniquant avant les examens et sortant bruyamment des cours qu’ils n’aiment pas. (La critique du *New York Times*, intitulée «Camp d’entraînement pour Yuppies», insiste sur «la bêtise de certaines tendances américaines modernes à transformer des tâches pratiques en disciplines académiques» [Lewis 1994:7]).

La vérité était apparue à cet étudiant pendant un cours de marketing qui était «descendu au niveau de la vie des gens, au niveau des chips Pringles et et des produits d’entretien Cinch» (257). Cinch avait été un fiasco, comme l’avait reconnu un directeur de Procter & Gamble venu assister au cours. «Même les grandes entreprises comme Procter & Gamble font des erreurs», avait-il dit aux étudiants. Cela avait été une révélation pour Robinson, qui reprenait cette phrase en expliquant : «Ces mots furent les plus exaltés que j’aie jamais entendus à Stanford. Ce fut mon épiphanie. À partir de là, tout a été différent pour moi.» Nous sommes peut-être loin de March et de ses «grandes questions sur

l'existence humaine», mais c'est ce que cet étudiant a retiré de ses études en business school.

Un livre plus ancien, *The Gospel According to the Harvard Business School* («L'Évangile selon Harvard») de Cohen (1973), est à la fois beaucoup plus élaboré et beaucoup plus négatif que les deux précédents. Par exemple, parlant de l'analyse écrite de cas, à remettre un samedi sur deux, Cohen écrivait : «Les règles incroyablement contraignantes de l'exercice bâillaient la pensée. Aucun saut dans l'inconnu n'était permis, aucune hypothèse grandiose. Il fallait se débrouiller en couvrant ses arrières» (48). Le jour où le professeur rendait les devoirs, «on cherchait frénétiquement le petit bout de papier blanc en se fichant pas mal de ce que Petra Cement [entreprise faisant l'objet de l'étude de cas] aurait dû ou pu faire, des erreurs que l'on avait commises ou des défauts de l'argumentation proposée... tout ce qu'on voulait voir, c'est si ce petit bout de papier portait la lettre P (pour *Pass*, reçu), ce qui voulait dire que l'on avait franchi l'obstacle, le cinquième, et que, Dieu merci, il n'en restait plus que six» (53).

Le livre de Cohen rend bien l'atmosphère exigeante, stridente, individualiste, de la Harvard Business School. «Quoi qu'il arrive, jetez-vous dans la bagarre comme si c'était une question de vie ou de mort. Mettez au point une manière unique de lever le doigt. Et, surtout, soyez sans scrupule» (21). Un étudiant raconte que l'on a «l'impression d'être dans une foule, pas un groupe. Quand nous bavardons dans les couloirs, nous sommes des êtres humains. Et, tout à coup, quand nous entrons dans l'amphi et nous asseyons à notre place, nous nous transformons en lions, en bêtes sauvages». Aux yeux de l'auteur, «rien ne justifie d'utiliser la peur pour faire travailler les élèves» (133-134).

Un événement majeur se produisit durant le séjour de Cohen à Harvard, concernant la guerre au Vietnam, à coup sûr un grand problème de l'existence humaine. Les étudiants de Harvard College, de l'autre côté de la rivière Charles, avaient organisé une manifestation monstre au stade, juste à côté de la business school. «De l'autre côté de la rue, dix mille personnes se demandaient où allait leur monde, et pendant ce temps-là, nos étudiants se demandaient comment accroître leurs bénéfices à Corporation 7 [un jeu de stratégie d'entreprise]. Cohen notait que ses condisciples désassociés étalaient «un mélange de dédain et de peur de ne pas vraiment comprendre une foule ou une émotion». Plus tard, il note que «l'école refuse d'entendre le tumulte extérieur... Elle ne peut pas l'entendre, car il la confronte au pire obstacle sur la voie du progrès – le succès». Elle a peut-être augmenté le nombre des cas

consacrés «à la pollution et à la responsabilité sociale», mais en fait, elle ne fait rien pour changer le ton, l'attitude ou les lieux... l'école continue à se préoccuper davantage de placer ses diplômés et de s'assurer le soutien financier des entreprises, que de savoir si celles-ci utilisent les ressources productives de la nation pour le bien de cette dernière» (328-329).

Les temps ont changé depuis que ces lignes ont été écrites. Les business schools ont fait de plus grands efforts, par exemple en créant des cours d'éthique. Et le résultat, en toute objectivité, c'est que la situation a empiré.

En 2002, l'Aspen Institute publiait un pamphlet intitulé *Where Will they Lead?* («Où vont-ils nous mener?») (Initiative for Social Innovation through Business, 2002). Le texte présentait les résultats d'une enquête réalisée auprès de près de deux mille étudiants en MBA de treize des meilleures écoles sur leurs attitudes face aux affaires et à la société. Conclusion clé, en trois mots : «Les priorités évoluent durant les deux années de business school, elles passent des besoins du consommateur et de la qualité du produit à la nécessité de créer de la valeur pour l'actionnaire» (3). Plus de 70 % des étudiants interrogés finissaient par choisir «maximiser la valeur pour l'actionnaire» comme «l'une des premières responsabilités d'une entreprise», tandis que 50 % optaient pour «investir dans la croissance et le bien-être des salariés». Un peu plus de 30 % choisissaient «créer de la valeur pour la communauté locale» (8). Pratiquement aucun n'avait choisi l'amélioration de l'environnement. En fait, deux fois plus d'étudiants identifiaient le principal bénéfice des entreprises assumant leurs responsabilités sociales comme étant une «meilleure image publique» et non une «communauté plus forte et plus saine» (9). *Business Week* (en ligne, le 11 mars 2002) notait que «les écoles disent que les étudiants n'apprennent apparemment pas ce qu'on leur enseigne». Mais si, ils l'apprennent – en finance, pas en éthique.

Il est peut-être plus révélateur encore de constater qu'une autre enquête auprès des étudiants en MBA des écoles les mieux cotées constatait qu'ils «paraissent moins préoccupés par les problèmes sociaux que les dirigeants en poste» (Filipczak *et al.* 1997:16) et plus réticents à ce que l'État prenne des mesures pour encourager les entreprises à assumer leurs responsabilités sociales (13). De fait, si 24 % des dirigeants en poste identifiaient «la compassion» comme la caractéristique la plus importante des futurs leaders, 4 % seulement des étudiants en MBA partageaient ce point de vue. L'auteur du rapport, Thomas Dyckman,

de l'université Cornell, en concluait que, «apparemment, l'expérience enseigne la compassion. Les business schools devraient peut-être en faire autant» (16). Mais le peuvent-elles?

## CONFIANCE – COMPÉTENCE = ARROGANCE

L'humilité est un mot que l'on ne voit pas souvent qualifiant des MBA. L'arrogance, oui. Le fait que cette étiquette ait été si souvent utilisée à leur endroit n'indique pas que tous les titulaires d'un MBA soient nécessairement arrogants, mais seulement que c'est le cas d'un nombre non négligeable d'entre eux. Cohen (1973) citait l'un de ses condisciples, riche de deux ans d'expérience à un poste d'ingénieur en usine : «Comme tout étudiant en business school, je veux démarrer au sommet... Je n'ai pas envie d'attendre cinq ans... Je ne crois pas avoir d'autres objectifs à long terme, à part ce que j'ai déjà dit» (203). Seulement, «une fois que l'on a goûté aux charmes du bureau directorial, même si ce n'est qu'en amphi, il est naturellement un peu vexant d'accepter un petit box au fond d'un bureau paysagé» (Kelly et Kelly 1986:28). Les hommes d'affaires de l'Allemagne du 18<sup>e</sup> siècle s'inquiétaient du risque qu'une «formation universitaire ne rende les étudiants hautains, donc incapables de réussir une carrière dans le commerce» (*in* Spender 1997:29). Aujourd'hui, cette hauteur leur *permet* de réussir dans le commerce.

Le mot *confiance* revient sans cesse lorsque les titulaires de MBA évoquent les avantages qu'ils ont tirés de leur formation; par exemple, «le programme m'a donné la confiance en moi dont j'avais besoin» et «mon passage en EMBA a étendu et diversifié les situations où je me sentais capable de prendre des décisions en toute confiance» (*in* Hilgert 1995:69). Quant à leurs nouvelles compétences, leurs employeurs «ne les utilisaient pas», de sorte que la plupart des MBA quittaient leur poste (73)!

Le titre de cette section rappelle que la confiance en soi, quand elle ne s'appuie pas sur la compétence, fait naître l'arrogance. L'arrogance proverbiale des MBA reflète peut-être un sentiment de vulnérabilité – une angoisse secrète de ne pas mériter leur réussite. «Parker étale la confiance en soi superficielle d'un homme auquel personne n'a jamais sérieusement tenu tête», écrivait Cohen (1973:67) d'un autre de ses condisciples.

Imaginons une matrice à double entrée, confiance et compétence. Les gens efficaces ont les deux, les tristes sires ni l'une ni l'autre. Les malchanceux ont la compétence, mais pas la confiance. Ils méritent que l'on se préoccupe de leur sort, car un petit coup de pouce à leur confiance en soi peut entraîner de grands bénéfices. Les gens dangereux, surtout dans une société survoltée, c'est le groupe restant : ceux dont la confiance en soi l'emporte sur les compétences. Ils embêtent tout le monde. Non seulement les MBA en attirent beaucoup, mais ils accusent leur défaut en leur faisant croire qu'ils peuvent occuper un poste de direction sans vraiment leur donner les compétences nécessaires.

Ainsi parlait une étudiante citée dans la brochure de l'IMD (1999) : «Le projet IMD m'a donné confiance en moi, de sorte que je peux désormais m'attaquer à tous les problèmes qui se présentent, même si je n'en ai aucune expérience.» Après une conférence que j'avais donnée à l'Insead sur l'enseignement délivré par les MBA, une femme a levé la main pour dire que, s'il était vrai que le programme ne leur apprenait pas grand-chose sur la façon dont on dirige une entreprise, il leur donnait la confiance en soi indispensable pour assumer des fonctions de direction. Je l'ai remerciée d'avoir fait la démonstration à ma place!

Si les business schools faisaient bien leur boulot, si elles créaient réellement des leaders, leurs diplômés seraient célèbres pour leur humilité et non pour leur arrogance. Ils sortiraient de l'école avec une conscience aiguë de ce qu'ils ne savent pas. Au lieu de quoi, nous entendons une diplômée récente de la HBS raconter qu'un professeur avait dit à sa classe qu'à l'avenir «nous ferions partie de ceux qui posent les règles du jeu et discutent de ce qu'il faut faire ou ne pas faire dans la conduite des affaires». Elle et ses condisciples avaient «applaudi debout». Faut-il s'en étonner? Ce qui m'étonne, personnellement, c'est que Harvard publie ceci (sur son site Harvard, en 2003) au lieu de le cacher.

Il est «compréhensible» que les étudiants de Harvard «acquièrent une grande confiance en soi», écrivaient les Kelly en 1986 : «Deux ans durant, on les a rabroués, puis gonflés de leur propre importance, on leur a dit et répété que s'ils avaient survécu à Harvard, ils pouvaient se permettre de se considérer comme les meilleurs jeunes dirigeants que le pays ait à offrir» (16-17). C'est sûrement très bien pour se frayer un chemin jusqu'au bureau directorial dont ils rêvent, mais que s'y passe-t-il ensuite? Nous y reviendrons.

## LE MARKETING IMBÉCILE DE LA PENSÉE CRITIQUE

Ce genre d'attitude va de pair avec une dégradation croissante des business schools elles-mêmes. Jetez un coup d'œil, dans les dernières pages du magazine *The Economist*, sur les publicités qu'y font les MBA pour des programmes présentés comme la dernière potion magique d'une médecine de sorciers. Il y a quelques années, les écoles les plus prestigieuses étaient sans doute les pires. «Leçons de pilotage à Wharton», ainsi était intitulée une publicité illustrée d'une photo où trois de ses professeurs les plus célèbres posaient devant un avion privé. «Demandez à l'équipage de management de Wharton de vous aider à voler au-dessus des nuages, vous aurez ainsi une vision globale des affaires.» Une autre incitait ses lecteurs de «saisir l'avantage de Chicago». Quant à la London Business School, elle affirmait que «la voie rapide vers la réussite est désormais plus rapide encore» – au moins «si vous avez l'étoffe» et pouvez «tenir le rythme». Il suffit de décrocher le diplôme pour figurer «parmi les professionnels les mieux qualifiés du monde». C'est tellement simple.

«Mauvaise haleine? Essayez le bain de bouche Colgate. Problèmes de carrière? Passez un MBA.» Voici ce qu'écrivaient dans la presse malaisienne deux professeurs lors de la promotion de leur MBA (Sturdy et Gabriel 2000:998).

«Le plus récent», de «classe mondiale», «savoir faire», «managers aux carrières éclair», «maîtrise des compétences», «vivre à l'heure du nouveau millénaire» – tout cela est tiré du seul premier paragraphe de la lettre du président de l'IMD accompagnant la brochure 1998-1999 de son EMBA. «Une époque turbulente» et «un changement constant» apparaissent, eux, dans la brochure de l'université de Chicago, comme dans la plupart des autres, dans lesquelles se trouve aussi, inéluctablement, le mot «global». Autant d'étiquettes qui stoppent la pensée, au lieu de la déclencher. La brochure 2000-2002 de Wharton montre un groupe d'étudiants grim pant «les pistes imposantes du mont Everest. Si tous les étudiants du WE (World Executive) MBA ne relèvent pas des défis aussi physiques, poursuit le texte, tous partagent une expérience aussi rigoureuse qui fait appel à leur esprit critique... [dans ce programme qui] peut vous entraîner vers de nouveaux sommets». Je dirais plutôt que de tels commentaires entraînent peut-être vers de nouveaux abysses une rhétorique creuse à pleurer.

Il serait sans doute facile de classer tout ce fatras dans la catégorie du marketing qui étend son emprise imbécile sur tant d'autres choses.



Mais les institutions académiques ont un rôle particulier à jouer dans la société – il leur incombe, précisément, de promouvoir la pensée critique. C'est donc là, plus qu'ailleurs, que l'on devrait refuser de telles inanités. L'usage si désinvolte qu'elles en font témoigne de leur propre décadence.

Quel effet tout cela a-t-il sur les tentatives sérieuses d'approfondir la réflexion en salle de cours? J'espère que cela n'en a pas trop, mais je n'en suis pas si sûr. Si la première chose que voit un candidat souhaitant intégrer une business school, c'est le genre de littérature publicitaire évoquée plus haut, dans quel état d'esprit croyez-vous qu'il arrivera à l'école? Quand des gens lisent que Wharton va les aider à voler par-dessus les nuages pour avoir une perspective globale, comment voulez-vous les former au sol, en particulier leur apprendre à porter une réflexion critique sur des mots aussi vides de sens que «global»?

N'entendons-nous pas souvent présenter les business schools comme des entreprises commerciales dont le nom est une marque, un capital à exploiter? Le patron de l'IMD, cité plus haut, est président et non doyen. Il a confié au *Financial Times* que «le corps enseignant l'aide à faire tourner la boutique» (Bradshaw 2003c). John Byrne, journaliste à *Business Week*, note que les business schools ont négligé les perceptions de leurs clients, les individus qui achètent leurs produits» (*in Mast 2001a:18*). Quel autre «business» fait passer des examens à ses «clients» et les élimine quand ils échouent? Quand j'ai récemment entendu un responsable d'une des business schools les plus prestigieuses parler en ces termes, je me suis demandé pourquoi elles s'inquiètent tant. Son école, phénoménalement riche, peut se permettre de ne distribuer aucun bénéfice. Aucun de ses projets ne souffre d'une absence de crédits, aucun bon enseignant n'est sans «chaire». L'expansion n'est-elle qu'un moyen de tenir sa place? Cela ne peut se faire qu'au détriment du niveau intellectuel. Les business schools ne sont faites ni pour cultiver la croissance et la diversification, ni pour courir le monde à la recherche d'alliances, ni pour exploiter leur marque et vendre leur nom (voir encadré ci-après). Elles sont faites pour générer des connaissances et encourager la sagesse. Ni plus ni moins.

## ON NE VEND PAS UNE BUSINESS SCHOOL SANS CASSER DES ŒUFS

Oxford University a vendu en 1996 le nom de sa nouvelle business school à Wafic Saïd, milliardaire d'origine syrienne. Vingt millions de livres. (Le Templeton College avait déjà été fondé à Oxford en 1984, grâce à un don de 5 millions de livres de John Templeton, et les deux écoles rivalisaient depuis des années.) Saïd avait également tenté d'acheter le conseil d'administration, exigeant de pouvoir en nommer six membres sur dix. Ceci «provoquant une certaine inquiétude» au sein de l'université (à en croire *The Economist* du 9 novembre 1996), il accepta donc moins de pouvoir sur les nominations (Crainger et Dearlove 1999:147). *The Economist* en concluait qu'«Oxford avait un criant besoin de suivre des cours de management, surtout si cette université voulait prospérer dans un monde où la vie universitaire est en passe de se transformer en activité commerciale». *The Economist* devrait peut-être, lui, suivre des cours sur l'enseignement, il apprécierait peut-être alors que, dans la vie, tout ne relève pas de l'activité commerciale.

### LA TYRANNIE DU CLASSEMENT

Un autre facteur aggrave sans doute le problème : les business schools sont classées par la presse spécialisée, régulièrement et sans pitié. Crainger et Dearlove (1999:178) ont dénombré trente-quatre classements différents.

On peut voir la chose sous deux angles différents, qui mènent je crois à la même conclusion. Le point de vue favorable, c'est qu'ils obligent les écoles à réagir davantage aux besoins de leurs étudiants et des recruteurs, que les enquêteurs interrogent sans cesse. Ceci peut certainement contrebalancer la tendance au splendide isolement des institutions académiques, surtout celle qui consiste à préférer la recherche à l'enseignement. La question est de savoir si ces évaluations font progresser les écoles dans la bonne direction.

L'aspect négatif de ces classements, c'est qu'ils encouragent une standardisation des programmes qui va au-delà des exigences des agences d'accréditation. Par exemple, l'*US News & World Report* utilise les moyennes obtenues au GMAT par les étudiants comme déterminant de la sélectivité des écoles, renforçant ainsi le poids d'un étalonnage qui n'a, nous l'avons vu, que de lointains rapports avec le potentiel managérial des candidats. En outre, les classements ne jouent pas en faveur de l'innovation puisque les premières places s'obtiennent plus en se conformant aux normes établies qu'en s'en éloignant. Faute d'entrer dans les catégories préexistantes, les programmes réellement novateurs ne sont même pas classés. Même les petites variations sont sanctionnées. Stanford a ainsi «perdu deux rangs, se retrouvant à la neuvième place», notait *Business Week* en 1998, «en partie à cause de l'ire des recruteurs, furieux que les étudiants les aient abandonnés pour aller se faire embaucher par de minuscules start-up de Silicon Valley» (Reingold 1998:87).

Le plus grave, sans doute, c'est que ces classements, comme tous les classements, tiennent parfois plus de la manipulation que de l'illumination. «Je peux vous dire», affirmait John Byrne, qui fut le premier à faire ces classements à *Business Week*, que «les écoles mentent» (*in Mast* 2001a:23). À l'instar des étudiants, elles sont prêtes à tout pour obtenir de meilleures notes. *Business Week* a raconté la façon dont Chicago a réagi lorsque les recruteurs, deux ans plus tôt, lui avaient fait grise mine : l'école avait non seulement recruté de nouveaux professeurs, mais elle avait aussi «mis à la disposition des étudiants un concierge et des voituriers» (Reingold 1998:90).

Il y a aussi un indicateur des salaires obtenus par les diplômés fraîchement émoulus. Malheur à l'école dont un étudiant entre dans une ONG d'un pays en voie de développement ou dont un étudiant venant d'un de ces pays accepte un poste dans une entreprise locale. Nous pouvons régler ce problème, affirment les magazines. C'est certain. Ils peuvent régler tous les problèmes; ils passent leur vie à en régler. Et les doyens passent la leur à les manipuler. (Si vous voulez les conseils d'un ex-doyen particulièrement franc, lisez l'encadré suivant.) Le vrai problème, c'est peut-être la notion même de classement, qui consiste à mesurer les choses au lieu de les juger. Exactement comme dans le management lui-même.

## LES FICELLES DES BUSINESS SCHOOLS

*Extrait de Ten easy Steps to a Top-25 MBA Program, de Andrew Policano, ancien doyen de l'université de Wisconsin-Madison, 2001*

Si votre MBA figure dans le groupe peu enviable que *Business Week* et *U.S News & World Report* classe après les 25 premiers, vous êtes sans aucun doute soumis à la pression constante de vos étudiants, anciens élèves et bienfaiteurs – réclamant à l'unisson que vous vous hissiez parmi les 25 premiers. Les démarches suivantes [entre autres] peuvent vous y aider...

- Offrez une grande variété de services aux étudiants MBA, en particulier petits déjeuners, repas et parking gratuits...
- Augmentez la moyenne des scores au GMAT de vos étudiants, qui doit être au-dessus de 650... Il faudra pour cela réduire le nombre d'étudiants en MBA et ne jamais accepter de candidats ayant un faible score au GMAT, même s'ils montrent par ailleurs un fort potentiel...
- Multipliez les services offerts aux recruteurs, par exemple voiturier, repas gratuits, petits cadeaux dans leur chambre d'hôtel, salon de repos confortable...
- Éliminez les programmes de formation aux carrières dans les organismes à but non lucratif et autres MBA formant des diplômés susceptibles d'accepter de modestes salaires...
- Poussez tous ceux qui vous demandent des renseignements, surtout les étudiants n'ayant pas le niveau, à poser leur candidature à votre MBA... (*U.S. News* utilise le ratio entre le nombre d'admis et le nombre de candidats comme indicateur de la sélectivité)...
- Augmentez significativement le budget de votre MBA; 50 000 dollars par étudiant est un bon objectif... Il vous faudra pour cela modifier l'affectation des ressources... [par exemple en diminuant] la taille ou le coût de fonctionnement de votre premier cycle et de votre doctorat et [en puisant dans les] ressources affectées à la recherche des enseignants pour les affecter au MBA...

Si vous croyez que ces suggestions sont ironiques, vous vous trompez. Elles ne représentent qu'une toute petite partie de ce que de nombreux doyens m'ont expliqué au fil des années en me décrivant leur «stratégie du classement».

La mission première d'une business school n'est ni le placement de ses diplômés, ni de leur faire obtenir des salaires faramineux, ni de mettre en place un service de voiturier; ce n'est pas non plus d'influencer la façon dont elle est perçue. C'est d'apprendre sans cesse, de former des gens plus réfléchis, qui peuvent améliorer la pratique du management. Cela entre-t-il dans les critères de classement des MBA<sup>1</sup>? Ces questions majeures de l'existence humaine ne sont littéralement pas prises en compte. Mais comment le seraient-elles? Qui peut mesurer ce qui compte vraiment, par exemple ce que l'on apprend en cours? (Nous y reviendrons en détail au chapitre 13.)

Au final, les classements ont incontestablement ouvert les business schools à certaines choses dont elles doivent se préoccuper et à d'autres qu'elles feraient mieux d'oublier. Le plus grand problème, c'est qu'ils les empêchent de se poser les questions essentielles – à savoir, avec quelle efficacité elles forment des dirigeants responsables, des hommes d'affaires et des citoyens. Cela suppose d'aller bien au-delà des chiffres, de se pencher sur les valeurs, les convictions et les jugements.

---

1. Les lecteurs que cela intéresse peuvent consulter la liste établie par le *Financial Times* des critères utilisés par les cinq grands classements de MBA : le sien, celui de l'Economist Intelligence Unit, celui du *Wall Street Journal*, celui de *Business Week* et celui de *Forbes*. Sur le classement de la recherche, le journal observait d'«énormes variations».

# LA DÉGRADATION DE LA PRATIQUE MANAGÉRIALE

— *Malheureux le pays qui n'a pas  
de héros!*

— *Malheureux plutôt celui qui en a  
besoin!*

BERTOLD BRECHT, *Vie de Galilée*

Tant de gens décrochent aujourd'hui un MBA, parmi lesquels tant décrochent ensuite des postes de direction, que ce diplôme exerce une influence considérable sur la pratique du management. Ce sujet n'a pourtant pratiquement pas été étudié.

Dans ce chapitre, nous commençons par regarder comment les diplômés entrent dans la vie professionnelle, plongeant ainsi dans le monde réel, en marquant une prédilection notoire pour le conseil, la banque d'affaires ou les activités «tendance» (souvent au moment précis où elles cessent de l'être). Nous considérons ensuite la façon dont un nombre croissant de MBA accèdent au management – en sautant à pieds joints par-dessus l'essentiel pour atterrir directement à des postes de direction. La section suivante porte sur ce que je considère comme la conséquence essentielle de la formation MBA en général – qui déséquilibre la pratique du management en faveur de deux styles, celui du manager héroïque et celui du manager calculateur. Ceci nous conduit à la section finale, qui se penche sur les performances de certains des MBA les plus en vue à leur poste de PDG. Beaucoup passent pour y accomplir des merveilles – j'affirme, preuves convaincantes en mains, que ce n'est pas vraiment le cas.

## D'ABORD, LE PLONGEON DANS LE MONDE « RÉEL »

Faites un MBA et, les bonnes années, vous avez des chances de doubler votre salaire – au moins si vous acceptez de changer d'employeur et de secteur d'activité, et surtout si vous vous orientez vers le conseil et la banque d'affaires. Autrement dit, oubliez l'expérience que vous avez peut-être, ne prenez pas la peine d'apprendre la pratique du management. Vous y songerez plus tard, quand vous serez aux commandes.

### Ces études coûtent cher, il faut qu'elles rapportent

L'*Oxford Dictionary* définit le mercenaire comme celui qui «travaille uniquement pour de l'argent ou pour une récompense». Les MBA poussent-ils à aborder le management en mercenaire?

«La plupart des gens vont en business school pour devenir riches, pas pour embellir leur esprit», concluait un article du magazine *The Economist* en 1996 (le 20 juillet). Quelques années plus tard, on pouvait lire dans *Fortune* que les «MBA veulent plus d'argent... pour moins de travail... et s'ils obtiennent satisfaction, ils s'engageront peut-être trois ou cinq ans avec leur nouvel employeur» (Branch 1999:79). Constat corroboré par diverses études – l'une constatant par exemple que l'argent est le critère essentiel pour 77 % des MBA (Dearlove 1997), une autre que «76 % d'entre eux ne prévoient pas de passer plus de cinq ans chez le même employeur» (Koudsi 2001:408, *in Fortune*), et que le turnover, dans les cinq premières années suivant le diplôme, varie de la moitié aux deux tiers, selon deux études (Dougherty, Dreher et Whitley 1993:544).

Bien entendu, leur premier employeur, une fois diplômés, est en général nouveau – la plupart des jeunes MBA changent en effet de société. C'est la raison pour laquelle Whitney *et al.* (1981:157) affirment que les business schools sont des «institutions tremplin».

Pour les aider à accomplir ce changement, *Business Week* a publié un article intitulé «Getting the Most of Your B-School Money» («Tirer le maximum de l'argent que vous a coûté votre business school») (Dunkin et Enbar 1998). Les auteurs y expliquent comment calculer le retour sur investissement – la progression du salaire par rapport au coût des études – et classait les écoles en fonction de ce critère. C'est l'université de Pittsburgh qui emportait la palme, son MBA offrant un retour sur investissement de 38 % car «il ne durait qu'un an» (177). Apparemment, moins c'est plus (en termes d'argent, si ce n'est de connais-

ces). «La business school rapporte plus qu'en 1996», concluait l'article (176). Du moins si cela ne vous gêne pas de transformer l'éducation en farce.

Le MBA est, dit-on, très prisé, ses détenteurs faisant figure de «top modèles du monde des affaires» (Dearlove 1997). La même année, un article de *Fortune* intitulé «*MBA's Are Hot Again – and They Know It*» («Les MBA ont à nouveau la cote – et ils le savent») (Branch 1997:77) évoquait des salaires à six chiffres, auxquels s'ajoutaient des bonus à la signature du contrat d'embauche et le remboursement des frais de scolarité. Un étudiant déclarait chercher «une opportunité me permettant d'influencer directement la direction d'une entreprise», même si l'article notait que ces diplômés «n'aimaient guère le risque». Il y a apparemment des exceptions, témoin cet étudiant, «l'un des meilleurs de la Northwestern qui, n'ayant pas apprécié que le recruteur regarde plusieurs fois la pendule pendant son entretien, avait jailli de son siège, arraché la pendule du mur, puis l'avait jetée sur la table. Le marché est manifestement favorable aux étudiants» (79). Et le monde manifestement pervers.

### Pourquoi une telle cote?

Comment expliquer cet engouement, du moins quand l'économie est florissante? Qu'achètent les entreprises? La réponse, à en croire nombre de personnes concernées, tant du côté des écoles que de celui des recruteurs, tient moins au processus éducatif qu'à la méthode de sélection des entreprises. Le MBA est une référence commode pour justifier les choix à l'embauche. Après tout, si elle vient de Harvard, s'il est allé à Stanford, comment le recruteur pourrait-il se tromper? Si le diplômé déçoit, on s'en prendra à l'école, pas à la DRH.

En application de cette logique, on a pu dire que les business schools étaient d'«onéreuses firmes de recrutement» (Samuelson, *in Newsweek*, 1999:49), voire de simples «bureaux de placement» (enquête auprès des employeurs [Martin 1994:20]; voir aussi Aaronson 1996:213). Un certain nombre de doyens éminents partagent ce point de vue. Richard West, de Dartmouth, ne disait-il pas il y a quelques années : «Les business schools sont comme des usines d'embouteillage... Le produit est à 90 % fini quand il arrive dans nos murs. Nous le mettons dans une bouteille et nous collons une étiquette dessus» (*in Time*, le 4 mai 1981). Le plus révélateur, c'est une enquête réalisée par *Business Week* auprès de six cents dirigeants, cette dernière «révélant que, pour la majorité



d'entre eux, un MBA n'avait que des rapports lointains avec la performance et ne changeait pas grand-chose au mérite et aux aptitudes des salariés. Les mêmes dirigeants reconnaissaient cependant que, lorsqu'elle cherchait à étoffer son vivier de futurs dirigeants, leur entreprise n'accordait d'entretiens qu'à des MBA» (McGill 1988:76). Si vous souhaitez d'autres exemples de ce genre de raisonnement, je vous incite à lire l'encadré ci-après intitulé «Qui trompe qui?».

## QUI TROMPE QUI ?

En 1986 (24 mars, page 63), *Business Week* a publié une enquête réalisée auprès de chefs d'entreprise. Il s'agissait de savoir ce qu'ils pensaient des business schools. En voici quelques conclusions :

	<b>D'accord</b>	<b>Pas d'accord</b>	<b>Ne se prononce pas</b>
On sort de business school avec un bon bagage en théorie du management, mais sans savoir grand-chose des exigences de la direction d'une entreprise.	86 %	10 %	4 %
Il est normal que les titulaires d'un MBA obtiennent des salaires plus élevés que leurs collègues ayant une expérience professionnelle comparable, mais pas le diplôme.	33 %	64 %	3%
Les jeunes cadres titulaires d'un MBA ont tendance à changer beaucoup plus souvent d'employeur que les salariés non diplômés.	63 %	25 %	12 %
Les anciens élèves d'un MBA ont des attentes irréalistes quant à la rapidité de leur progression de carrière.	78 %	18 %	4 %
Si votre fils ou votre fille voulait faire carrière dans les affaires, lui conseilleriez-vous de faire un MBA?	78 %	17 %	5 %

Dans un article intitulé «*The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye*» («La fin des business schools? Moins de succès qu'il n'y paraît»), Jeffrey Pfeffer et Christina Fong, de la Stanford Business School, parviennent à des conclusions intéressantes. En contraste frappant avec les chiffres de retour sur investissement cités plus haut, calculés à partir des salaires que les jeunes diplômés déclaraient recevoir pour leur premier poste, les auteurs affirmaient ne constater «aucune retombée économique positive, sauf pour ceux qui sortaient des tout premiers MBA» (82). Ils se demandaient si l'on y apprenait réellement plus qu'ailleurs, sachant que «les programmes, et même les manuels utilisés, sont remarquablement similaires dans des écoles dont la sélectivité varie beaucoup» (82). Ils constataient également que les notes obtenues ne semblaient pas affecter beaucoup «les performances ultérieures en entreprise» (83). «Les étudiants doivent faire preuve de compétence pour entrer dans les business schools prestigieuses, mais pas pour en sortir» (83, citant Armstrong 1995). De fait, Pfeffer a confié à un journaliste que «l'observation révèle que l'enseignement lui-même n'apporte pas grand-chose» (*in* Sokol 2002). Pfeffer et Fong en concluent que «ce n'est pas l'enseignement, mais la sélectivité qu'apprécient [les employeurs]» (82).

Clairement, les recruteurs obtiennent plus qu'un titre. Ils obtiennent des gens qui ont choisi de faire une école de management et ont eu le courage d'y consacrer deux ans de leur vie. Normalement, ces individus s'intéressent aux affaires et coopèrent activement aux vôtres, au moins jusqu'à ce qu'ils vous quittent.

Mais si c'est vrai, pourquoi prendre la peine de leur donner un enseignement aussi coûteux? Pourquoi les entreprises ne se contenteraient pas de payer les business schools pour sélectionner, à leur place, les meilleurs candidats? Imaginez un instant, comme l'a fait Samuelson dans *Newsweek* (1990), que «tous les MBA aient disparu. Les entreprises devraient alors apporter beaucoup plus de soin à la façon dont elles recrutent et forment leurs futurs dirigeants» (49).

Un dirigeant japonais particulièrement franc, lui-même titulaire d'un MBA américain, présente les choses sous un angle différent :

En pratique... la seule chose que nous attendions immédiatement des jeunes Japonais ayant obtenu un MBA américain, c'est qu'ils parlent bien anglais; nous leur demandons souvent de servir d'interprètes quand nous avons des visiteurs étrangers. Ils ne reviennent pas chez Nissay avec des compétences tellement supérieures – en général, ils n'apprennent pas grand-chose en MBA qu'ils n'auraient pu apprendre sur le terrain (*in* Linder et Smith 1992:30).

Il notait également que l'enseignement des MBA porte « beaucoup sur le fonctionnement, le droit et la culture de la société américaine ». Mais un diplôme d'art dramatique en ferait autant, et peut-être le ferait-il mieux. « Un MBA, c'est comme un costume portant une griffe prestigieuse, ajoutait-il, cela vous classe et c'est une valeur sûre » (31).

## Le conseil et la banque d'affaires plus que la gestion d'entreprise

Ces marques de prestige se sont révélées des valeurs particulièrement sûres dans le conseil et la banque d'investissement, où vont traditionnellement nombre de diplômés – 63 % de ceux des vingt-cinq premières écoles du classement 1998 de *Business Week* (19 octobre). *Fortune*, lui aussi, notait en 2003 (le 28 avril) que les cinq employeurs préférés des MBA appartenaient tous à ces deux secteurs d'activité. « Harvard fait désormais figure de *finishing school* pour les consultants et les banquiers », déclara en 2000 l'un des professeurs de cette célèbre école (Clayton Christensen, cité par Jones 2000:28).

Bien sûr, cela ne devrait surprendre personne, compte tenu de la nature de l'enseignement et du profil des étudiants. Ces deux secteurs d'activité font chic et paient bien, quelle que soit l'expérience antérieure. Après des études de MBA, elles offrent de remarquables opportunités de s'adonner à l'analyse et d'appliquer des techniques – où les chiffres sont rois – sans pour autant devoir assumer la responsabilité de la mise en œuvre ou du management direct. Au lieu de cela, nos jeunes diplômés entrent et sortent des firmes clientes, comme ils le faisaient de leurs études de cas, formulant des recommandations sans avoir à en subir les conséquences. En outre, rien ne vaut le cabinet de consultants ou la banque d'affaires pour tirer un parti optimal de la solidarité entre anciens élèves de telle ou telle école.

## Ce qui est « chaud » n'est pas cool

« Qu'est-ce qui est la mode, en ce moment ? » tel semble être le refrain des jeunes MBA qui cherchent un poste. Le conseil et la banque d'investissement ont longtemps fait figure d'indémoudables. Nous avons noté, au chapitre 2, l'enthousiasme avec lequel McKinsey embauche des régiments d'anciens de Harvard.

L'ennui, avec les modes, c'est qu'elles ont tendance à se démoder assez vite – même si elles étaient « cool » quand elles étaient « hot ».

L'*International Herald Tribune* a publié en 1994 un article intéressant de J.L. Pfeffer. Si vous voulez savoir où *ne pas* mettre votre argent, suggérait l'auteur, « évitez comme la peste les individus qui brillent par leur avidité insatiable et leurs dettes, mais pas par leur clairvoyance – les jeunes MBA ».

Ces messieurs couverts de dettes, mais arborant des costumes trois-pièces, ont pris l'habitude de courir après le dernier job tendance, sur le point d'être surévalué, dans le dernier secteur à la mode et déjà surévalué. Cette équation, on l'observe sans cesse, dans tous les secteurs, les uns après les autres. Plus ils connaissent une période florissante longue et spectaculaire, plus les salaires y sont élevés, plus les MBA s'y précipitent, et plus dure est la chute.

L'auteur présentait des données pour cinq secteurs d'activité. Dans quatre d'entre eux (santé/laboratoires pharmaceutiques, divertissements/média, systèmes informatiques et banque d'investissement), les profits annuels avaient augmenté, puis s'étaient effondrés : le pourcentage d'une promotion de Harvard y acceptant un job avait cependant continué à augmenter, au moins un certain temps. Il n'y a que dans le conseil que les deux chiffres continuaient à croître régulièrement.

Ce constat remonte au début des années 1990. Quelques années plus tard, la thèse était confirmée de façon plus éclatante encore. Le secteur d'activité le plus « tendance » qui fût jamais – les start-up Internet – faisait une entrée triomphale dans le monde des affaires, et toutes les écoles s'étaient précipitées pour lui faire place dans leur programme, les étudiants se précipitant eux-mêmes aux nouveaux cours. Ils étaient moins chauds pour se faire recruter par les cabinets de consultants (Taylor 1998:66), mais ils bouillaient d'enthousiasme pour les dotcom. Ils ont fini par s'y brûler les ailes.

« Harvard a fait preuve d'un enthousiasme délirant pour le commerce électronique », témoigne un jeune diplômé dans le *New York Times* (Buchanan 2000). Quatre mois plus tard, le magazine *Fortune* publiait un article intitulé « MBA Students Want Old Economy Bosses » (« Les étudiants en MBA veulent des patrons de l'ancienne économie », Koudsi 2001). À Northwestern, « en 1999 et 2000, douze à quinze étudiants seulement avaient assisté à la présentation de Ford; cette année, la salle était bondée » (407). Dans un autre article du même magazine, Harrington (2001:410) ajoutait que « l'hiver dernier, le nouveau cours optionnel de Stanford était le plus couru du campus, alors que ce trimestre, il y a des chaises vides... Manifestement, les étudiants en MBA savent lire les graphiques de Wall Street. »

Mais pas dans les boules de cristal. Sur un cours de tennis, on peut même se demander s'ils voient la balle, tant ils ont les yeux rivés sur le tableau de score. Leurs écoles sont-elles plus clairvoyantes? Un doyen associé a confié au journaliste de *Fortune* : « Nous devons absolument changer – et même prendre les devants, nous placer en tête de cortège – si nous voulons continuer à attirer ces brillants jeunes de 25 ans. » Mais Harvard, censé être le Monsieur Loyal de la parade, ne semble pas savoir mieux que les autres où entraîner ses troupes.

Être leader, cela veut dire avoir une pensée personnelle, se distinguer de la masse, l'inciter à vous suivre, autrement dit, la diriger. Un leader n'imité personne. Les gens qui prennent les trains en marche ne sont pas des leaders. Pas plus que les écoles qui les forment<sup>1</sup>.

« Alors, où veulent-ils travailler, les MBA? », demandait le magazine *Fortune* en 2001 (Koudsi 2001:408). L'article reposait sur une enquête qui reléguait le secteur « Internet/commerce électronique » en troisième position (à égalité avec les biens de grande consommation, sur lesquels nous reviendrons plus tard), et derrière – qui l'eût cru? – le conseil stratégique et la banque d'investissement<sup>2</sup>. Sauf qu'en l'occurrence, une fois encore, ils ont peut-être encore un train de retard.

## Et tu, BCG

Nous avons vu à plusieurs reprises, de la réaction de Harvard au rapport Bok à la discussion ci-dessus, que le conseil et la banque d'investissement ont toujours été non seulement les partisans les plus chaleureux de l'enseignement délivré par les MBA, mais aussi, en un sens, ses piliers. Si d'aventure ils se mettaient à vaciller, cela révélerait à coup sûr un problème grave. C'est précisément ce qui s'est passé au cours des dix

1. Le jeune diplômé MBA cité plus haut avait écrit son article dans le *New York Times* pour montrer que si Harvard était « follement enthousiaste » à l'égard du commerce électronique et considérait que ce changement plaçait l'école « à la pointe du progrès de la nouvelle économie... [répondant ainsi] à la demande de ses clients ». Pour conclure personnellement – et rétrospectivement – que « le client n'a pas toujours raison... car il n'a pas assez de recul pour avoir une vision d'ensemble... Aujourd'hui, je me rends compte que j'avais besoin d'affirmer ma connaissance de l'économie traditionnelle avant d'essayer de comprendre la nouvelle – même si à l'époque “j'exigeais” quelque chose d'autre » (Buchanan 2000).

2. Les firmes de ce secteur d'activité comptaient quatre des cinq employeurs les « plus recherchés » par les jeunes diplômés – l'exception étant Cisco Systems, à la veille de connaître ses propres problèmes! Deux ans plus tard, en 2003, toutes les cinq figuraient dans la liste *Fortune* des cinquante employeurs les plus recherchés (28 avril), dont les firmes d'audit étaient absentes suite aux scandales Enron, Anderson et Homeland Security – et la CIA y faisait son entrée!

dernières années. Certaines des plus prestigieuses firmes de conseil se sont détournées des MBA, leur recrutement, plus éclectique, s'ouvrant désormais aux formations scientifiques et artistiques, au droit, etc. Un partenaire senior de McKinsey m'a indiqué en 2002 que 70 % des nouvelles recrues n'étaient pas MBA et réussissaient «extrêmement bien»; il prévoyait qu'ils constitueraient bientôt plus de la moitié du personnel cadre. Une enquête interne auprès des consultants ayant un, trois et sept ans d'ancienneté dans la maison établissait que, pour chacune de ces trois catégories, les non-MBA réussissaient aussi bien que les titulaires du diplôme; le Boston Consulting Group constatant pour sa part que ses recrues non-MBA «obtenaient de meilleures évaluations, en moyenne, que leurs collègues issus d'une business school» (Leonhardt 2000c:18).

Certains signes révèlent qu'une évolution similaire se dessine dans la banque d'investissement. Le *Financial Times* a publié en 2003 un article sur Henry Kravis, de KKR, grand spécialiste du LBO. Kravis s'était montré éloquent sur le MBA, évoquant en particulier sa propre décision de ne pas quitter celui de Columbia au bout de quelques semaines. L'article poursuivait que, «même si Kravis apprécie hautement la formation MBA, sa firme ne recrute habituellement pas de titulaires de ce diplôme. Depuis sept ou huit ans, KKR leur préfère des analystes financiers ayant deux ans d'expérience à Wall Street» (Murray 2003:5).

Nouvelle évolution plus alarmante encore pour les business schools : les cabinets de consultants se sont mis à former eux-mêmes leurs jeunes recrues non-MBA – dans le cas du BCG, par exemple, il suffit d'un stage intensif de... trois semaines! Leonhardt (2000c) dépeint dans son article du *New York Times* ce que certaines firmes appellent leurs «mini-MBA» :

Il y avait un médecin de Boston et un avocat de Chicago, un philosophe australien et un ingénieur français. D'autres stagiaires avaient un doctorat en mathématiques, en sociologie et en astronautique. En fait, dans cette salle remplie de jeunes d'une vingtaine ou d'une trentaine d'années, propres sur eux, habillés sport, il y avait apparemment tous les diplômes possibles et imaginables, sauf un, le MBA.

Quelques semaines plus tard, cette petite armée d'individus à la formation intellectuelle très poussée partirait en mission chez les clients comme consultants stratégiques certifiés et prodiguerait ses conseils à des dirigeants dont les entreprises pèsent plusieurs milliards de dollars...

Pour s'y préparer, les consultants néophytes étaient venus faire un stage intensif de management à Babson College, dans la banlieue ouest de Boston. Ce stage de trois semaines était organisé par leur nouvel employeur, le Boston Consulting Group... «Ceci, précisait un étudiant, me permet d'avoir une formation aux affaires sans avoir à passer le diplôme»...

Tout cela soulève une question intéressante et troublante : au fait, le MBA, à quoi ça sert? (18)

Mais c'est sans doute le doyen de Berkeley, la business school de l'université de Californie, qui a posé le diagnostic le plus alarmant : «Les problèmes que [nos étudiants] tentent de résoudre exigent souvent des compétences analytiques nettement plus approfondies qu'ils n'en ont en général.»

## **Les mains hors du cambouis**

Les activités qui séduisent traditionnellement les MBA ne sont pas vraiment au cœur de l'économie. Les entreprises ne font généralement que deux choses véritablement importantes : elles fabriquent et elles vendent. Ce qui compte, ce n'est ni le marketing, ni l'analyse, ni la planification, ni le contrôle. Tout cela ne sert qu'à soutenir la fabrication physique de biens ou la prestation de services, puis les efforts nécessaires pour que le client final les achète ou les utilise. On peut donc affirmer sans exagérer beaucoup que les MBA prennent des gens qui n'ont pratiquement jamais rien fabriqué ni vendu et mettent tout en œuvre pour qu'il en aille de même toute leur vie durant.

Même quand des MBA entrent dans des entreprises qui fabriquent et vendent – la plupart du temps des biens de consommation, pour des raisons dont nous parlerons plus loin – c'est rarement pour participer à la fabrication et à la vente. Ils préfèrent prendre des postes dans la planification stratégique, la technologie de l'information, les ressources humaines, etc., ou dans les fonctions spécialisées du marketing et de la finance. Autrement dit, ils sont attirés par les activités où l'on ne se salit pas les mains, car c'est là qu'une expérience antérieure dans le secteur est le moins indispensable et où les abstractions d'agrégats – l'argent dans la finance, les objectifs dans la planification, les statistiques pour le marketing – les mettent à l'abri du désordre des gens et des produits. Ils étendent ainsi au monde du travail le caractère indirect de l'enseignement reçu en business school.

La production (ou, comme on dit aujourd'hui, la gestion des opérations) occupe, depuis fort longtemps, une place marginale dans beaucoup de business schools, ne suscitant guère d'intérêt auprès des étudiants et souvent guère davantage auprès du corps enseignant. Quant à la vente, elle en est totalement absente. Je dis bien la vente, pas le marketing; ce n'est pas du tout la même chose. Dans la première, deux individus se trouvent face à face. C'est une activité inductive, enracinée dans le spécifique, le concret : les commerciaux se retrouvent les manches pour affronter les clients. Ils vivent donc de leur astuce, en faisant appel à leur expérience. Le marketing, au contraire, est coupé de tout, même des marchés, sans parler des clients et des produits. Il fonctionne par agrégats, met en scène un individu face à une foule. Il est donc en général plus générique et plus déductif, s'appuie davantage sur la technique et l'analyse. Résultat, les MBA préfèrent en général le marketing à la vente. Comme le font sans doute les entreprises qu'ils dirigent.

## ENSUITE, ON CONTOURNE L'INCONTOURNABLE

On pourrait penser que commencer ainsi sa carrière – loin de la fabrication, de la vente, et même de la gestion de l'entreprise – ne constitue pas un bon point de départ sur la route qui mène aux postes de commande des grandes entreprises. Pourtant, les faits montrent l'inverse. Les MBA sont de plus en plus nombreux à devenir PDG (le lecteur trouvera plus bas les données chiffrées); ils avancent souvent en crabe, passant de la finance, du marketing ou de la planification à des postes de direction générale ou – comme cela arrive de plus en plus fréquemment ces dernières années – en s'y faisant propulser à partir d'un cabinet de conseil. En choisissant ce type de carrière, écrivait en 1997 un journaliste de *Fortune* (Branch 1997:67), les étudiants «renoncent à s'engager dans un secteur d'activité spécifique». Mais pas à prendre les commandes d'une entreprise, dans un secteur ou dans un autre.

Dans son livre, qui retrace la carrière des MBA de la promotion 1974 de Harvard, John Kotter (1995) contredit l'affirmation selon laquelle les MBA auraient abandonné le «big business», en particulier les grandes entreprises industrielles. Que non! Simplement, «au lieu d'y être salariés, ils en sont fournisseurs, distributeurs, banquiers, propriétaires et consultants» (81). Par exemple, en 1993, un quart de la promotion 1974 «montait ou négociait des transactions financières». Et le conseil



était considéré comme «offrant le moyen d'atteindre des postes de commandement sans avoir à gravir les échelons de la hiérarchie». Éviter d'avoir à se hisser au sommet de ces tours de Babel bureaucratiques dont toutes les planches sont savonnées avec ardeur, telle est sans doute aujourd'hui «la seule manière [pour certains individus impétueux] de décrocher un poste de commandement dans une grande entreprise», précise Kotter (89).

Kotter a l'air de penser que tout ceci est pour le mieux dans le meilleur des mondes : leur formation entraîne les MBA à servir les grandes entreprises plutôt qu'à s'y engager, au moins jusqu'à ce que certains d'entre eux parviennent à les diriger. «Apprendre le métier au sommet», telle est, apparemment, la méthode de prédilection. De fait, après des années de conseil et de transactions financières, rien n'empêche d'«apprendre la pratique du management au sommet».

Nous touchons ici la conséquence ultime de la séparation des activités relevant du leadership de celles qui relèvent de la gestion. Les MBA n'ont pas été formés à la gestion quotidienne des affaires, et beaucoup d'entre eux n'ont aucune envie de s'y plier. Mais ils tiennent à décrocher un titre de direction. On a donc inventé une trajectoire qui leur permet de contourner la gestion pour aboutir directement aux postes de commandement. Le problème, comme nous le verrons plus tard, c'est qu'ils font souvent de détestables leaders, précisément parce qu'ils ont toujours refusé d'aller au charbon. En fait, le paysage économique est aujourd'hui jonché des cadavres d'entreprises dirigées par de fortes têtes n'ayant jamais voulu apprendre leur métier.

Il y a, bien sûr, d'autres MBA qui se fraient un chemin en grim pant les échelons de la hiérarchie – mais trop souvent latéralement, plutôt que verticalement. Au lieu de prouver leurs talents à un poste donné, ils passent d'une entreprise et d'un secteur d'activité à l'autre, sans jamais rester assez longtemps pour voir les conséquences de leurs actes. Comme ils l'ont fait en business school, ils résolvent sans cesse de nouveaux problèmes sans jamais affronter les conséquences de l'application des solutions précédentes. Dans sa critique de l'enseignement du management, Livingston (1971) notait que ces changements d'entreprise étaient «généralement le signe d'une carrière en panne, souvent à cause de performances médiocres ou franchement mauvaises sur le terrain» (81). Or aujourd'hui, passer d'un poste et d'une entreprise à l'autre est considéré comme le signe d'une progression de carrière *accélérée!*

## **Des mercenaires dans le bureau du PDG**

Un être humain, c'est plus que de la peau et des os; nous avons une âme et un esprit. De la même manière, une entreprise, c'est plus qu'une structure et des systèmes; elle a une culture et des savoir-faire. Dans ces conditions, quel effet cela provoque-t-il de parachuter à sa direction un individu n'ayant aucune appréciation de son histoire, aucun sens de sa culture? D'imposer au personnel de la maison, attaché à la défense de ses intérêts, un individu qui lui est totalement étranger? En particulier quand l'individu en question a acquis toute son expérience en réalisant des missions de consultant, en négociant des transactions financières ou en passant d'un secteur d'activité à l'autre? Certes, on fait du bon ménage avec un balai neuf. Mais là réside précisément le problème : ces hommes neufs se montrent généralement plus enclins à balayer les personnes expérimentées qu'à faire entrer des idées. D'où tous ces dégraisages stupides qu'accompagne si peu de stratégie créative.

Les armées mercenaires passent d'un champ de bataille à l'autre, leur compte en banque leur tient lieu d'idéal. Il en va de même des managers mercenaires. Le résultat, c'est la dégradation de l'essence même du leadership, qui est désormais plus un moyen de progression personnelle que d'améliorer le fonctionnement et les performances de l'entreprise.

Je vais peut-être paraître sévère, mais les pratiques actuelles de rémunération des dirigeants, de manipulation des documents financiers, de suppression sans état d'âme de «ressources humaines» au moindre décrochage du titre, et les tactiques à la «prends l'oseille et tire-toi» appliquées par tant de PDG sont autant de signes que nous traversons actuellement une crise du leadership. Les leaders sont censés motiver leurs hommes, privilégier le travail en équipe, voir les choses à long terme, et non s'arroger la part du lion dans le butin de l'entreprise. Imaginez un PDG disant à son conseil d'administration : «Nous parlons beaucoup de la santé à long terme de cette entreprise. Si nous voulons vraiment en créer les conditions, je ne vois pas pourquoi je serais récompensé pour les gains à court terme de notre cotation à la Bourse. Ni pourquoi je serais le seul à en profiter. Comment voulez-vous que je favorise le travail en équipe si une part disproportionnée des bénéfices me revient? Pourquoi ne pas s'organiser pour que tous en profitent équitablement?» Ce serait du leadership authentique. En voyons-nous beaucoup dans les grandes entreprises aujourd'hui?

Faire un MBA ne vous transforme pas automatiquement en mercenaire. Mais les business schools attirent un nombre disproportionné d'individus dotés des caractéristiques suivantes : impatience, agressivité et égoïsme – qu'ils lancent ensuite sur les voies rapides menant aux postes d'influence. Comme l'enseignement donné n'est ancré ni dans un secteur d'activité, ni dans une entreprise, ni dans un contexte précis, il encourage un style de management qui, à l'instar de ceux qui le pratiquent, est impatient, agressif et égoïste, obsédé par le désir d'être «aux commandes» pour pouvoir manipuler les résultats, de «dégraisser» pour accroître la «valeur pour l'actionnaire». C'est peut-être du management, mais ce n'est pas du leadership.

## RÉSULTAT, ON PRATIQUE UN MANAGEMENT DÉSÉQUILIBRÉ

Pour comprendre comment les individus ayant reçu une formation MBA conçoivent la direction d'une entreprise, laissez-moi vous rappeler ce que nous disions au chapitre 1, à savoir que le management est une pratique combinant l'art, le métier et la science. La figure 4.1 prend ces trois dimensions comme pôles d'un triangle à l'intérieur duquel on peut dès lors situer différents styles de management. Ce que je cherche à démontrer, c'est que si un management efficace suppose de conjuguer harmonieusement les trois, la formation reçue en MBA, qui en privilégie une seule, aboutit à une pratique déséquilibrée.

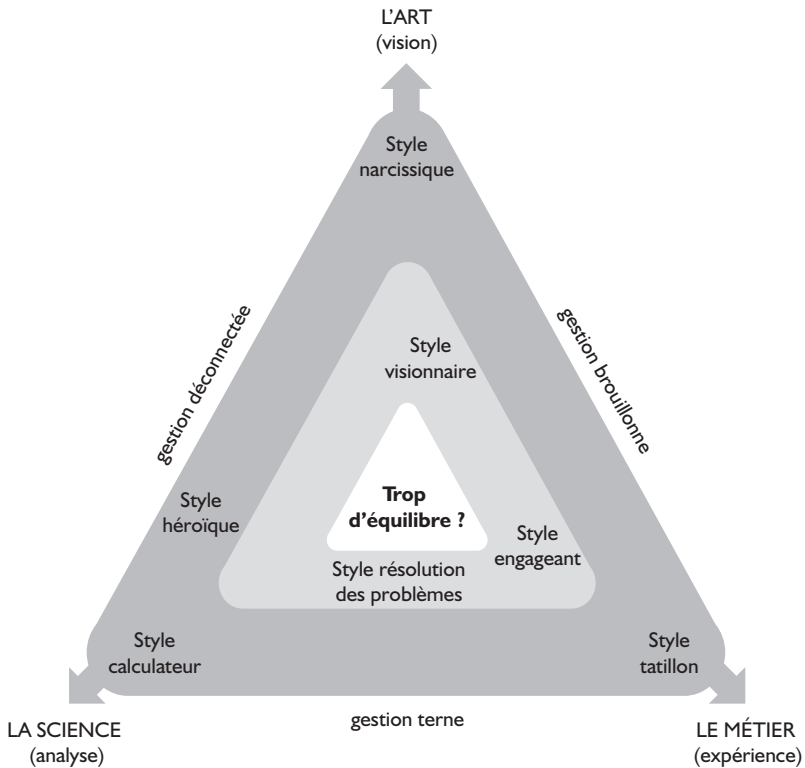


FIGURE 4.1  
Le triangle des styles de management

### Conjuguer harmonieusement l’art, le métier et la science

Le tableau 4.1 classe diverses caractéristiques du management en trois colonnes suivant qu’elles relèvent de l’art, du métier ou de la science. Le premier encourage la créativité et aboutit à des « idées » et à une « vision ». La science met les choses en ordre, grâce à des analyses et à des évaluations systématiques. Quant au métier, il part d’expériences tangibles pour établir des connexions. L’art tend à être inductif, à partir d’événements spécifiques pour déboucher sur une vision très vaste; la science, déductive, passe de concepts généraux à des applications spécifiques; quand au métier, itératif, il fait la navette entre le spécifique et le général. Ceci s’exprime de la façon la plus évidente dans la manière dont chacune de ces tendances aborde l’élaboration d’une stratégie,

processus visionnaire pour l'art, planificateur pour la science, expérimental pour le métier.

TABLEAU 4.1  
Les trois pôles du management

	Science	Art	Métier
<b>Fondé sur</b>	La logique (le verbal)	L'imagination (le visuel)	L'expérience (le viscéral)
<b>S'appuyant sur</b>	Des faits scientifiques	Des idées créatives	Des expériences pratiques
<b>Préoccupé de</b>	Reproductibilité	Nouveauté	Utilité
<b>Prise de décision</b>	Déductive	Inductive	Itérative
<b>Élaboration de la stratégie</b>	Par la planification	Par la vision	Par l'expérimentation sur le terrain
<b>Métaphore</b>	La Terre (rationnelle) Risque de s'enliser	L'air (spirituel) Risque de se perdre	La mer (sensuelle) Risque de dériver
<b>Apport positif</b>	Analyse systématique sous forme d'intégration et d'évaluation des données	Synthèse générale sous forme d'idées et de visions	Apprentissage dynamique sous forme d'actions et d'expérimentations

Pour diriger efficacement une entreprise, il faut de toute évidence conjuguer ces trois pôles. Un équilibre parfait n'est pas indispensable, mais ils doivent se renforcer mutuellement. C'est la raison pour laquelle la figure 4.1 appose des étiquettes négatives à chacun des sommets du triangle : *narcissique* pour l'art, cultivé pour lui-même; *tatillon* pour le métier, le dirigeant ne s'aventurant peut-être jamais hors de sa propre expérience; et *calculateur* pour la science, les relations risquant de se déshumaniser. Pour reprendre les métaphores du tableau 4.1, l'art, spirituel, s'élève dans les hauteurs mais risque de se perdre dans

les nuages; le métier, qui fait davantage appel aux sens, flotte sur la mer mais peut dériver; et la science, si rationnelle, repose fermement sur le sol, où elle peut s'enliser.

La figure 4.1 qualifie les styles de management sur chacun des trois côtés du triangle de façon également négative, puisque chacun de ces côtés combine deux dimensions en excluant la troisième. Faites aller de pair l'art et le métier – si vous n'y ajoutez pas l'examen systématique de la science, vous aboutirez sans doute à une gestion *brouillonne*. Prenez le métier et la science, mais pas la vision créative de l'art, vous aurez vraisemblablement une gestion *terne*, attentive et ancrée dans la réalité, mais sans génie. Enfin art et science forment un tandem créatif et systématique qui, faute d'expérience acquise sur le terrain, risque hélas de déboucher sur une gestion sans racines, impersonnelle, *déconnectée* des réalités. La figure 4.1 montre aussi un cas particulier dérivé de cette dernière, que nous appelons le style *héroïque*, plus proche de la science, mais avec une pointe (ou l'illusion) d'art, style important sur lequel nous reviendrons.

Le management efficace se situe donc à l'intérieur du triangle, matérialisé dans la figure par un second triangle au sein du premier, où coexistent les trois approches, même si une ou deux caractéristiques dominent. (Un troisième triangle, plus petit, au centre, indique qu'un équilibre trop parfait entre les trois peut aussi être dysfonctionnel, aucun style ne pouvant alors s'imposer.)

Plusieurs styles de fonctionnement sont possibles au sein du triangle intermédiaire. La figure en montre trois en particulier. L'un, proche du sommet mais vers la droite, est qualifié de *visionnaire*. Largement artistique, il est ancré dans l'expérience et soutenu par un certain niveau d'analyse (faute de quoi il échapperait à tout contrôle). Ceci suggère que la «vision d'ensemble» de l'art ne surgit pas à la manière d'une sorte d'apparition, mais qu'il faut la peindre, touche après touche, à partir des expériences tangibles du métier. Le style visionnaire semble particulièrement répandu parmi les entrepreneurs qui réussissent.

Un second style, que nous appelons *résolution des problèmes*, combine le métier et la science. Il prévaut apparemment parmi les hommes de terrain, comme les contremaîtres et les chefs de projet. Ce style peut être assez analytique, mais il est aussi fortement ancré dans l'expérience et suppose une certaine imagination.

Enfin, en bas à droite du triangle, on trouve un style orienté sur les hommes, que nous appelons *engageant* – c'est celui des dirigeants qui s'attachent tout particulièrement à accompagner et faciliter le travail de

leurs équipes. Ici, il y a surtout du métier, mais avec suffisamment d'art pour être intéressant et assez de science pour être viable. (Nous reviendrons sur ce style au chapitre 9.)

## Le MBA déséquilibré

Nous avons conclu le chapitre 2 sur le constat que les MBA délivrent un enseignement déséquilibré, pour reprendre le terme exact. Il ne fait aucune place au métier, je dirais même qu'il dénigre l'expérience en faveur de l'analyse. Les étudiants eux-mêmes ont peu d'expérience, et quand ils en ont, ils sont incapables de l'utiliser dans une salle de cours totalement coupée de la pratique. Cet enseignement ne fait pas non plus la part belle à l'art. Non qu'il le dénie – de nombreux cas glorifient le leadership visionnaire – simplement, il ne peut pas en faire grand-chose. Les idées, la vision et la créativité prennent vie dans l'action, pas dans l'admiration. L'art et le métier sont fondés largement sur le tacite, alors qu'un amphi de MBA s'attache exclusivement à l'explicite, sous forme d'analyse et de technique, ainsi que de théorie<sup>1</sup>.

La conclusion développée jusqu'ici, dans ce chapitre, est que beaucoup de MBA transposent ce déséquilibre dans leur carrière : ils choisissent des postes qui privilégient l'analyse coupée de l'expérience du métier, et c'est dans le même état d'esprit qu'ils arrivent dans les directions générales. Là, comme nous allons maintenant le voir, ils sont enclins à pratiquer deux des styles dysfonctionnels que nous venons de présenter. Des années durant, le style calculateur, reflet exact de leur formation MBA, l'a emporté. Plus récemment, le style héroïque a connu une grande faveur. Ce que je veux démontrer, c'est que non seulement beaucoup de PDG formés sur les bancs des business schools ont exhibé ces deux styles dysfonctionnels, mais qu'en vertu de leur nombre, ils ont contribué à les mettre à la mode. Avec des conséquences telles que chacun mérite une discussion approfondie, ainsi que des exemples de personnes célèbres les ayant pratiqués.

## Le manager calculateur

Dans son livre *Voltaire's Bastards: The Dictatorship of Reason in the West*, John Ralson Saul (1992) nous offre une description très vivante

1. À la grande époque de Carnegie, Herbert Simon « exprimait un optimisme partagé par ses collègues en se déclarant “positivement enthousiasmé par nos progrès ... sur la voie de la création d'une science du management viable et d'un art fondé sur cette science” » (Sass 1982:303). L'art a dû se perdre en chemin.

de ce qu'il appelle le «nouvel homme de raison», le manager calculateur qui met toute sa foi dans le «système» – dans la technique et les calculs numériques obsessionnels indispensables pour la soutenir. Mais «quand il s'aventure en-dehors des remparts du système» et se retrouve dans le monde réel, le monde du bon sens, cet homme nouveau est perdu (89).

Saul, et d'autres, font de Robert McNamara, le diplômé le plus célèbre, à son époque, de la Harvard Business School, lauréat de son premier «Alumni Achievement Award» (199), le symbole même de cet «homme nouveau». Zalaznik décrivait ainsi l'étudiant MBA de 1968 : «Son intelligence est aiguë, son ambition sans borne, et son gourou, Robert McNamara» (169). Si McNamara n'est plus le gourou de personne, l'encadré ci-joint, qui montre comment il est tombé de son piédestal, contient peut-être un message d'une importance vitale sur les conséquences de l'enseignement prodigué par les MBA.

## LE MANAGEMENT CALCULATEUR DANS LE BOURBIER

Robert Strange McNamara a reçu son MBA de Harvard Business School en 1939, deux ans après avoir achevé son premier cycle. Il y enseigna ensuite trois ans, avant de servir, durant la Seconde Guerre mondiale, comme officier au Bureau de contrôle statistique de l'Armée de l'air américaine (Shipler 1997). Ensuite, il fit équipe avec un groupe de camarades démobilisés, destinés à devenir célèbres sous le nom de *Whiz Kids* (jeunes prodiges), qui se mit en quête d'une entreprise à diriger. Henry Ford II, qui venait juste de succéder à son grand-père dans une situation difficile, les recruta, et deux d'entre eux, dont McNamara, finirent par accéder à la présidence de Ford. «Les *Whiz Kids* ont accompli la mission pour laquelle ils avaient été recrutés, devait écrire McNamara. La valeur du titre fit un bond spectaculaire» (12).

Mais c'est plus tard, comme secrétaire de la Défense pendant la guerre du Vietnam (1961-1968), que McNamara devint célèbre – pour le meilleur et pour le pire.

Il apportait à ce poste, comme il le dit lui-même, «une connaissance limitée des affaires militaires et encore plus limitée



des opérations secrètes» (26). En revanche, il y apportait le PPBS, qui visait à conjuguer la Planification stratégique, la Programmation et le Budget au sein d'un Système unifié. Il s'agissait de tout mesurer, de comparer les coûts quantifiés de toute opération envisagée à ses bénéfices quantifiés, technique très similaire à celle de la budgétisation dans le monde des affaires.

Le PPBS fut adopté par d'autres ministères et, plus tard, d'autres pays. C'était, et de loin, l'effort le plus ambitieux jamais entrepris pour imposer à l'État une analyse rationnelle. Comme l'affirmait son inventeur, «l'analyse systématique est essentielle... chaque fois que les facteurs pertinents sont divers et complexes... Faute de cette aide, les institutions sont incapables de les peser et de parvenir à des décisions rationnelles» (Hitch et McKean 1965:56).

Apparemment, le PPBS en était tout aussi incapable. Malgré d'énormes efforts pour appliquer la méthode, comme le dit son critique le plus distingué, «le PPBS a échoué, partout et toujours» (Wildavsky 1974:205).

Mais pas avant que McNamara ne l'ait appliqué à la guerre du Vietnam, où il se rendit particulièrement célèbre avec le «compte des corps» des soldats Viet Cong morts (ou au moins des corps ressemblant à ceux de soldats Viet Cong). Pour McNamara, les chiffres revêtaient une importance immense. Voici ce qu'écrivit sur lui et le groupe qui l'entourait à l'époque David Halberstam dans *The Best and the Brightest* (1972) :

*Quand [des conseillers civils] annoncèrent que le gouvernement Diem [du Sud-Vietnam] était en train de perdre sa popularité auprès des paysans... McNamara demanda combien de points de pourcentage il avait perdu, de quel pourcentage de popularité le gouvernement jouissait encore, et de combien il avait reculé. Il réclamait des faits, des statistiques, quelque chose qu'il puisse rentrer dans sa banque de données, refusant de se contenter de discours qu'il qualifiait de «poétiques» (256)<sup>1</sup>.*

L'idée que se faisait McNamara du processus de la stratégie venait tout droit de la Harvard Business School. «Nous devons commencer par déterminer ce que sera notre politique exté-

1. À en croire un article plus tardif du *New York Times Magazine* (Shipler 1997), «pendant la guerre, McNamara était tellement marqué par la logique des statistiques qu'il essaya à un moment de calculer combien de morts il faudrait pour amener le Nord-Vietnam à la table de négociations».

rieure, formuler une stratégie militaire pour l'appliquer, puis rassembler les forces militaires pour conduire cette stratégie avec succès» (cité par Smalter et Ruggles 1966:70). C'est ce qu'il a fait au Vietnam, sauf que le succès s'est transformé en déroute. McNamara, qui l'avait formulée, était assis dans son bureau de Washington pendant que sa mise en oeuvre tournait à la catastrophe en Asie.

À en croire son conseiller principal en matière de PPBS, le secrétaire de la Défense était tenu parfaitement au courant des événements. La «machinerie» du système y veillait. Le «flux systématique d'informations y jouait un rôle de premier plan», précisait Alain Enthoven (1969), et «nous sommes organisés pour fournir cette information» (273). Pendant ce temps-là, dans les rizières du Vietnam, l'ennemi regroupait ses forces et se préparait à envahir le pays. Voici comment Wilensky (1967) décrivait ce qu'il appelait les «statistiques macabres» du Vietnam :

*L'analyse des variables facilement mesurables (les pertes subies par le Viet Cong et le Sud Vietnam) faisait passer au second plan les variables difficiles à mesurer et les coûts à long terme (la nature du soutien populaire du gouvernement du Vietnam du Sud, les effets de la guerre sur l'Alliance Occidentale et sur la population civile américaine; les effets des bombardements sur la volonté de résistance... Le pourcentage de morts et les autres statistiques du même genre sont un ilôt de fausses certitudes dans un monde terriblement incertain (188).*

Le colonel Harry Summers, de l'armée américaine, concluait dans son livre sur la guerre du Vietnam (1981) que tout ceci représentait «une incapacité cultivée de voir la guerre sous son vrai jour» (29). McNamara, précisait-il, vouait un culte à la «cohérence», et «la guerre n'est pas cohérente». [On peut rapprocher cette observation de la citation du début du chapitre 2 : «Le secret de la réussite, c'est la constance dans la poursuite d'un but.» C'est sans doute vrai quand on comprend la situation.] McNamara préparait ses plans et laissait «le gros du reste à l'état-major». Mais ces plans réduisaient à néant la marge de manœuvre de l'état-major et, à en croire Saul, transformaient les officiers en bureaucrates – négligeant «le sacrifice de soi au profit de l'intérêt personnel» (82).

Harold Leavitt (1989), de la Stanford Business School, a écrit que «McNamara n'avait pas laissé le souvenir d'un grand

visionnaire» (36). Ce n'est effectivement pas celui qu'il a laissé au département de la Défense, ni, par la suite, à la Banque Mondiale, où il a à nouveau introduit une stratégie spectaculaire reposant entièrement sur des calculs et où, à en croire Saul, «ses actions se sont soldées par des désastres incontrôlables dont l'Occident n'est pas encore remis» (Saul, 1992:81; Saul décrit également en détail ce qu'il considère comme les effets catastrophiques de la stratégie nucléaire de McNamara au Pentagone [82-86]).

S'il n'était pas visionnaire, qu'était donc McNamara? «Son talent le plus mémorable était l'analyse...» (Leavitt 1989:36).

L'histoire de McNamara est particulièrement spectaculaire. Mais ce qu'elle révèle n'a rien d'unique. Bien au contraire, l'attention se focalisant toujours plus, au fil des années, sur les résultats financiers, cette manie obsessionnelle du calcul, loin de reculer, s'est généralisée. Et les programmes des MBA l'encouragent plus que jamais. En 1973, Cohen citait un de ses camarades de promotion à Harvard : «On dirait presque que l'on perd une partie de son humanité. On devient plus calculateur... Je voyais un changement très net en moi-même» (89). L'étude Aspen, citée plus haut, montre à quel point ce phénomène s'est généralisé à tous les MBA.

En un sens, l'enseignement des MBA a donné de nouveaux habits aux managers, comme l'avait fait le vaillant petit tailleur pour l'empereur dans le conte d'Andersen. L'ennui, c'est que dès l'instant où ces managers prennent place dans le bureau du PDG, leur nudité se révèle. Ils se raccrochent donc à ce qu'ils connaissent le mieux, les chiffres, qui marchaient à l'école, les techniques qui mettaient de l'ordre dans la complexité, au moins sur le papier. Ce sont les feuilles de vigne des managers-empereurs nus.

### ***La «planification stratégique», feuille de vigne du manager calculateur***

La plus populaire de ces feuilles de vigne porte le doux nom de planification stratégique. Le système est conçu pour faire ce dont l'imagination des dirigeants se révèle incapable : synthétiser une stratégie. Le problème, c'est que la technique n'offre qu'un seul et unique outil, l'analyse.

L'analyse apporte de l'ordre, ce qui, comme on le voit figure 4.2, peut être utile avant et après la création d'une stratégie : avant, pour

obtenir des «entrants» systématiques, les «données factuelles», et après, pour ordonnancer les stratégies jusqu'à ce qu'elles fassent figure de plans, autrement dit, pour les programmer. La création d'une stratégie demande de l'invention, plus que du calcul; elle naît dans des cerveaux connectés capables de voir un avenir différent. De sorte que les managers qui comptent exclusivement sur le calcul ont tendance non à créer des stratégies, mais à les copier – en s'inspirant d'une autre entreprise, surtout si elle est à la mode, ou à extrapoler, en les modifiant, celles de leur propre entreprise. Autrement dit, ces dirigeants analysent et planifient à tour de bras; mais ils ne font pas de stratégie. (Voir mon *Grandeur et décadence de la planification stratégique* [Mintzberg 1994].)

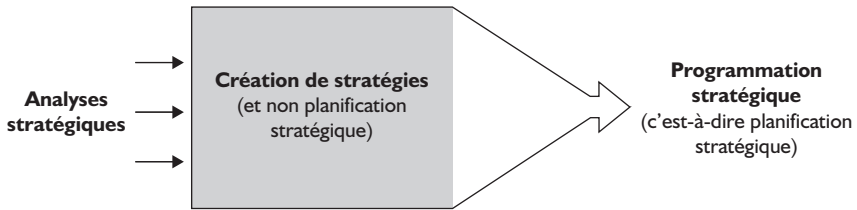


FIGURE 4.2  
L'analyse stratégique qui entoure la boîte noire  
de la création d'une stratégie

La conséquence, hélas trop commune, de cette approche, c'est que le processus stratégique se réduit à un jeu d'échecs dans lequel on déplace des pièces génériques d'un point préétabli à un autre : on achète et on vend des entreprises; on affecte des capitaux aux départements de recherche; on structure et on restructure l'entreprise.

William Agee s'est, lui aussi, rendu tristement célèbre comme dirigeant calculateur sorti de Harvard. Le chroniqueur de *Fortune* présente ainsi le livre écrit à son sujet par Mary Cunningham, elle aussi MBA de Harvard qui a travaillé à ses côtés quand il était PDG de Bendix :

Les rares discussions portant sur les affaires réelles de l'entreprise consistent essentiellement à se mettre à genoux devant une déesse nommée Stratégie... J'ai cru comprendre que celle de Bendix consistait à abandonner un tas de vieux produits démodés pour faire son entrée dans le hi-tech tape-à-l'oeil. À aucun moment l'auteur ne nous dit pourquoi cette idée est si remarquablement ingénieuse, ni même si c'est une bonne idée. (Kingsley 1984:142)

La technologie n'est pas plus une stratégie que ne l'est la rentabilité (qui est un chiffre). Et la mondialisation n'est pas plus une vision que ne le sont la restructuration et les dégraissages (qui sont souvent des dérobades). Contrairement à la pensée unique, la vision entraîne l'entreprise là où nulle autre ne s'est encore aventurée. Warren Bennis a remarqué que, lorsqu'une entreprise a réellement une vision, on la découvre avec un tel émerveillement que l'on n'oublie jamais ce moment. (Souvenez-vous de la première fois que vous êtes allé chez IKEA!) Comparez ceci avec toutes les stratégies éminemment oubliables des managers calculateurs (y compris celle d'Agee à son poste suivant, décrite dans l'encadré ci-dessous).

## LES ÉCHECS RETENTISSANTS D'UN MANAGER CALCULATEUR

*(Extraits de «Agee in Exile», in Fortune [O'Reilly 1995])*

[Bill Agee était devenu] PDG de Bendix, équipementier automobile qui réalisait un chiffre d'affaires de 4 milliards de dollars, à l'âge de 38 ans, en 1976. Au début, tout se passa bien; il maîtrisait admirablement les finances et la comptabilité, vendit certains actifs, investit dans d'autres entreprises. [Mais après] la décision, mal préparée, de se recentrer sur la haute technologie, une tentative d'OPA... provoqua une contre-attaque qui conduisit à la vente de Bendix [52].

[Agee passa de Bendix à Morrison Knudsen, où il] prit des décisions catastrophiques [53]. Le plus grave, c'est qu'il ne tenta à aucun moment de redresser le cœur de métier de l'entreprise, le BTP. Le plus gros des 35 millions de dollars environ de bénéfice annuel annoncé les premières années du régime Agee, provenait de décisions comptables et de sources non traditionnelles comme les revenus des investissements... Les dirigeants de MK disent que l'entreprise affichait alors des dizaines de millions de dollars de résultats [grâce à des pratiques comptables louches]. On leur faisait comprendre qu'il leur fallait à tout prix produire des projections optimistes s'ils voulaient garder leur job. Voici le témoignage d'un responsable de l'époque : «Il y a quatre ans, j'ai vu Agee faire pression sur un garçon qui travaillait à la planification

stratégique. Bill ne le lâchait pas : il exigeait qu'il lui sorte de meilleurs chiffres. L'autre lui a répondu : "Bill, on peut faire les chiffres qu'on veut. Mais ça n'a aucun sens." Bill est sorti furieux de la réunion et, le lendemain, le type était parti» [60].

[Agee tenta de faire passer l'entreprise du bâtiment aux] wagons et aux locomotives... mais ce fut un échec cuisant. MK n'avait pratiquement aucune expérience de la conception des compartiments de voyageurs [61].

Après avoir publié des résultats plus que modestes les trois premières années, MK afficha une perte de 7 millions de dollars en 1992... [Puis] beaucoup des projets chers au cœur d'Agee, sur lesquels il comptait pour sauver Morrison Knudsen, s'effondrèrent successivement. .. [Sa présentation comptable] des «recettes d'exploitation»... donnait néanmoins l'impression que les départements bâtiment et ferroviaire se portaient bien [65].

[Finalement], une mutinerie éclata... rassemblant une poignée de directeurs, des actionnaires et des retraités de MK, qui forcèrent le conseil d'administration à passer à l'action [70]. [Agee quitta alors l'entreprise, qui se déclara en faillite peu après.]...

Agee avait une faiblesse fatale : ce n'était pas un vrai chef d'entreprise. En fait, il avait la fibre du directeur financier... il multiplia tant et si bien les ventes et les achats d'actifs qu'il fit disparaître les problèmes de MK derrière nuage de fumée... «C'était un négociateur, pas un manager», confirme un analyste de Wall Street. «Il n'a jamais réussi dans l'industrie.» En outre, Agee ne connaissait pas le BTP [74].

### ***Rien que les faits : rien que le présent***

Obsédé de «faits», le manager calculateur ne voit que le présent. Il est vrai que le calcul dérive des «données factuelles, ou dures» du passé. Mais elles ont tendance à être plus catégoriques que nuancées, réduisant souvent des réalités complexes à des indicateurs simples, récents pour la plupart. (Voir l'encadré ci-joint qui illustre le ventre mou des données «dures».) C'est ainsi, par exemple, que McNamara n'avait qu'une connaissance très superficielle du passé historique du Vietnam, ce qui l'a empêché d'être visionnaire. On ne peut développer une vision riche de l'avenir que sur la base d'une appréciation en profondeur du

passé. Résultat, les managers calculateurs restent en général englués dans le présent. Comme l'a écrit Saul de McNamara, «quand ça ne marchait pas, il se contentait de claquer la porte... pour protester contre une guerre qui échappait à tout contrôle, comme si par cet acte simple il s'en était lavé les mains... comme s'il s'était retiré de l'histoire de la guerre» (86).

La caractéristique commune à l'homme de raison moderne, c'est cette perte de mémoire; perdue ou plutôt déniée, car c'est un élément incontrôlable... Le passé, quand il implique un système qui a échoué... disparaît de leur esprit. Dépourvus de mémoire, ancrés dans le présent, inévitablement optimistes pour l'avenir, les modèles rationnels ont le plus grand mal à s'adapter à la simple réalité. (85, 88)

## LE VENTRE MOU DES DONNÉES « DURES »

*(Adapté de Mintzberg 1994:257-266)*

1. *L'information factuelle, « dure », est souvent d'une portée limitée, elle manque de richesse, et elle ne parvient généralement pas à rendre compte d'importants facteurs non économiques et non quantitatifs.* Beaucoup d'informations importantes ne se transforment jamais en faits concrets. L'expression du visage d'un client, l'ambiance qui règne à l'usine, le ton de la voix d'un haut fonctionnaire – autant d'informations pour le chef d'entreprise, mais pas pour le système formel. C'est pourquoi, si l'information « dure » peut informer l'intellect, l'information « soft », intangible, se révèle souvent beaucoup plus éclairante.
2. *Une grande partie de l'information factuelle est trop condensée.* La solution évidente, pour un manager surchargé d'informations, est de la faire condenser. Le problème, c'est que nombre d'entre elles disparaissent au passage. Que vous dit le résultat annuel de la santé réelle de l'entreprise? Que vous révèlent les brevets de ce qui se passe vraiment dans un laboratoire de recherche? S'il est vrai que l'arbre peut cacher la forêt, il est plus vrai encore que la forêt peut cacher les arbres.

3. *Une bonne partie des informations «dures» arrivent trop tard.* L'information ne se solidifie pas instantanément – il faut du temps pour que les tendances, les événements et la performance apparaissent comme des «faits», et plus de temps encore pour que ces faits s'agrègent dans des rapports. Les dirigeants ne peuvent pas toujours se permettre d'attendre.
4. *Enfin, une quantité surprenante d'informations concrètes n'est pas fiable.* Il se perd toujours quelque chose au cours du processus de quantification. Quiconque a eu l'occasion de produire une mesure quantitative – que ce soit le nombre de pièces mises au rebut dans une usine ou celui des publications dans une université – sait à quel point la distorsion est possible, intentionnelle ou non.

Bien entendu, les informations «soft» posent parfois problème, elles aussi; certaines sont trop spéculatives, faussées, etc. Mais cela ne fait que renforcer le point essentiel ici, à savoir que toutes les informations doivent être scrutées attentivement. Le danger de l'information factuelle, comme l'a signalé Devons (1950) dans sa remarquable étude de la planification de l'aviation britannique pendant la Seconde Guerre mondiale, c'est qu'une fois que l'information se solidifie, surtout sous le nom de «statistiques», elle tend à «devenir parole d'évangile» (155).

### ***Trop intelligents? Comprennent-ils les hommes?***

Les managers calculateurs sont en général intelligents. Mais cela suffit-il, du moins cette forme d'intelligence, dans un monde complexe, nuancé?

Le problème du manager calculateur se situe, apparemment, au niveau du relationnel. Comme l'a écrit Livingston dans *The Myth of the Well Educated Manager* (1971), beaucoup d'entre eux «échouent parce que leur affinité avec leur entourage est presque entièrement intellectuelle ou cognitive... Ils sont aveugles à l'affectif, exactement comme les daltoniens sont aveugles aux couleurs» (87). Bien sûr, à force de travailler avec d'autres, à coopérer dans des équipes et sur des projets, les managers affinent leurs compétences humaines. Mais la trajectoire des MBA, que nous avons retracée dans tout ce chapitre, encourage-t-elle cet effort?



Quand on lui a demandé si les membres de la promotion 1974 de Harvard savaient travailler en équipe, John Kotter a fait la remarque suivante : « Je crois qu'il est juste de dire qu'ils veulent créer leur équipe et la conduire à la gloire, ce qui n'est pas du tout la même chose que d'être membre d'une équipe dirigée par quelqu'un d'autre » (Vogel 1995:30). Mais c'est l'antithèse même du travail en équipe, et cela souligne le principal problème des MBA : leur individualisme égocentrique. Comme l'a dit un doyen de Wharton il y a quelques années, « notre système a une tendance inhérente à récompenser le solitaire agressif » (Friedrich 1981:4).

### ***Une équipe de direction équilibrée***

Une étude menée par Patricia Pitcher (1995, 1997) dans un grand établissement de services financiers révèle les problèmes humains du manager calculateur. Patricia Pitcher a retenu les trois pôles du management dont nous avons parlé plus haut, mais n'en considère pour sa part, contrairement à notre figure 4.1, qu'un seul comme négatif. Elle qualifie les managers de notre pôle science de « technocrates » et emploie un vocabulaire assez froid pour les décrire (« sérieux », « contrôlés », « raisonnables », etc.), en contraste marqué avec les adjectifs rutilants qu'elle utilise pour les « artistes » (« audacieux », « entreprenants », « versatiles », etc.) et les mots chaleureux qu'elle réserve aux hommes de métier (« efficaces », « sages », « raisonnables », etc.).

Pour illustrer son propos, elle retrace l'histoire d'une entreprise : créée par un artiste, qui s'était entouré d'autres artistes, mais aussi d'hommes de métier et de technocrates, elle était alors « tournée vers l'extérieur ». Mais quand un technocrate en avait pris les commandes, il avait chassé les artistes et marginalisé les hommes de terrain pour s'entourer d'autres technocrates. Autrement dit, ç'avait été le triomphe du calcul, le règne du déséquilibre. « Et le résultat, ce fut la centralisation [qui, à son tour, avait engendré] la démoralisation. » Les rapports annuels décrivaient la stratégie comme privilégiant la « rentabilité ». Mais « en perdant les artistes, l'entreprise avait perdu sa vision. Et en perdant les hommes de terrain, elle avait perdu son humanité ». Résultat, « les profits n'avaient pas augmenté ». Finalement, l'entreprise avait été absorbée par un rival plus ambitieux » (Pitcher 1993).

La conclusion la plus intéressante de l'étude de Patricia Pitcher, c'est que l'équilibre au sein de l'équipe de direction est extrêmement important – il faut que d'autres individus, ayant un style de management différent, puissent compenser les faiblesses éventuelles du PDG. Ceci n'est

possible que si ce dernier respecte les autres styles que le sien. Ce que ne font pas les managers calculateurs, selon elle. Serait-ce précisément ce que nous avons vu lorsque tant de nos dirigeants étaient des «solitaires agressifs» formés exclusivement à l'analyse?

## **L'irrésistible ascension du manager héroïque**

Le style du management calculateur a dominé, des années durant, des secteurs d'activité comme l'automobile et les télécommunications, dont les marchés privilégiaient les produits et services fabriqués en masse tout en tolérant parfois une qualité médiocre ou l'absence d'innovation. Dans ces conditions, les PDG matheux pouvaient tirer leur épingle du jeu. Mais les conditions ont changé dans beaucoup de ces secteurs.

D'une part, une demande de meilleure qualité s'est fait jour (comme dans l'automobile, largement en raison de la concurrence japonaise), ou pour l'innovation (comme dans les télécommunications, avec les grandes avancées technologiques), ce qui exigeait davantage de travail intellectuel. Mais un autre facteur a surgi simultanément : l'accroissement des attentes des investisseurs, tirées par l'ascendance de la «valeur pour l'actionnaire». Et cette dernière l'a emporté sur la qualité et l'innovation. Au lieu de décourager le management calculateur, elle a promu un autre style, envahissant et destructeur, qui n'a fait que masquer le premier.

Contraintes par la nécessité de créer de la valeur pour l'actionnaire, les entreprises cotées ont dû améliorer leurs performances, et même les améliorer spectaculairement. Mais la performance a pris un sens particulier – il ne s'agissait ni de fabriquer de meilleurs produits, d'améliorer le service au client ou de faire davantage de recherche innovante; non, il s'agissait simplement de faire grimper le cours du titre. Bien entendu, on continue à supposer que toutes les améliorations précitées y contribuent. Simplement, beaucoup d'entreprises ont fait l'inverse pour y parvenir, au moins temporairement. Pour booster leurs chiffres immédiats afin d'attirer l'attention des journalistes, des analystes et, finalement, des actionnaires, elles ont mis un peu vite leurs produits sur le marché, déprécié leurs marques, exploité les consommateurs, réduit les budgets de recherche, licencié des salariés – en très grand nombre – et manipulé les données financières. Autrement dit, de nombreuses entreprises ont été conduites à la superficialité, parfois sous forme de virages à 180°, parfois sous celle de vol manifeste, le tout aux dépens d'une honnête substance.

Une autre évolution a eu lieu simultanément – enracinant en fait tout ce qui précède au cœur même de l'entreprise. En un sens, on s'éloignait de l'analyse pure et dure, mais pas du management calculateur. Sur notre figure 4.1, les PDG ont été encouragés à remonter vers le côté droit du triangle, vers le pôle artistique, le long de la ligne que nous avons nommée «gestion déconnectée». Mais la plupart ne sont pas allés très loin : leur manque d'imagination les a arrêtés en un point que nous appelons le style héroïque. Pour reprendre le vocabulaire de Patricia Pitcher, disons que les technocrates ont voulu jouer les artistes.

Les conseils d'administration les y ont poussés en partant du principe que l'on ne mobiliserait le personnel que si l'on élevait le PDG au statut de héros.

Comment une grande entreprise peut-elle convaincre son personnel de réagir à quelque chose d'aussi abstrait que la maximisation de la valeur pour l'actionnaire? Qui, à votre avis, se passionne à l'idée de faire gagner de l'argent à des gens que l'on n'a jamais vus, dont certains achètent votre titre le matin pour le revendre à midi? La réponse a consisté à concentrer tous les pouvoirs dans les mains d'un seul individu qui peut agir de façon relativement arbitraire pour ramener tout le monde dans le droit chemin – quelqu'un qui peut donner l'ordre d'améliorer la performance chiffrée et licencier ceux qui ne le font pas. C'est ainsi que le PDG est devenu roi.

### ***Les postulats faciles et trompeurs de la création de valeur***

Mais comment faire en sorte que ces rois agissent eux-mêmes selon le bon plaisir des actionnaires? Cela aussi a paru relativement simple, à partir du moment où le conseil entérinait une longue liste de postulats faciles, à savoir que le PDG, *c'est* l'entreprise, qu'il est responsable à lui seul de l'ensemble de sa performance, que cette dernière est mesurable et que la rémunération du PDG doit en refléter la progression. Autrement dit, les actionnaires ont acheté les PDG, ils leur ont donné le pouvoir d'en priver tout le monde sauf eux. Ils n'auraient jamais cru que les PDG prendraient la chose si sérieusement – à leur propre profit, aux dépens des actionnaires eux-mêmes. C'est une vision incroyablement naïve de l'entreprise, mais elle a bien servi les PDG aux dents longues.

C'est ainsi que le pouvoir, dans l'entreprise, s'est centralisé autour du PDG à un point jamais vu depuis des décennies, rappelant ainsi les capitaines d'industrie que l'Amérique avait connus un siècle plus tôt. Bien entendu, la rhétorique sur la responsabilisation et la décentralisation, les travailleurs du savoir et l'entreprise en réseau a continué à fleu-

rir. Mais la pratique a enfoncé un coin entre les soi-disant leaders, assis sur leur piédestal, coupés du reste de l'entreprise et généreusement rémunérés, et le reste du personnel, attendant fiévreusement la prochaine décision spectaculaire. Tous les progrès accomplis depuis les études de Hawthorne, dans les années 1930, pour impliquer les salariés dans leur entreprise, ont été réduits à néant dans les années 1990.

Mais comment ces PDG, qui ne sont après tout que des êtres de chair et de sang comme le commun des mortels, peuvent-ils satisfaire des attentes si ambitieuses? Il a fallu pour cela poser un autre postulat facile et énorme : ils sont tout simplement devenus héroïques. On attend des PDG qu'ils chevauchent leur blanc destrier et, pleins de panache, signent les exploits spectaculaires qui assurent le triomphe (éphémère?) de l'entreprise et entraînent le cours vers de nouveaux sommets. Éphémères, eux aussi.

### ***La consommation de héros***

Dans ce mythe, les conseils d'administration et les actionnaires ont été rejoints par une presse on ne peut plus complaisante, dotée d'un appétit insatiable de héros. Les managers calculateurs, et même les patrons issus du terrain qui font tranquillement leur boulot, ne donnent pas matière à la chronique, que défraient si facilement ceux qui s'engagent dans d'audacieuses fusions et d'énormes trains de licenciements. (Voir l'encadré ci-après.) Bien sûr, les vrais artistes feraient remarquablement l'affaire, eux aussi, mais il n'y en a guère à se mettre sous la plume, je veux dire de vrais artistes que les conseils d'administration traditionnels acceptent de nommer à la tête de l'entreprise. Il faut donc se contenter de prétendus artistes : on a alors le côté spectaculaire de l'art, mais pas la beauté. Ou de managers de chair et de sang, qui essaient simplement de faire leur travail perchés sur des piédestaux héroïques.

Un ou deux exemples tirés du magazine *Fortune*, pourtant l'un des organes les plus sérieux de la presse spécialisée, donnent une idée du phénomène (14 avril 1997 et mars 1998) : « En quatre ans, Lou Gerstner a ajouté plus de 40 milliards de dollars à la capitalisation boursière d'IBM. » Tout seul, comme un grand ! « Quand, il y a quatre ans, les administrateurs de Merck ont proposé à Gilmartin, âgé de 56 ans, la présidence de leur société, ils lui ont assigné une mission cruciale : créer une nouvelle génération de médicaments se vendant comme des petits pains afin de remplacer des produits importants dont les brevets étaient sur le point d'expirer. Gilmartin ne les a pas déçus. » Dans les labos, ou dans son bureau? En quatre petites années? Un vrai record, pour le sec-

teur – ou pour un journalisme imbécile. (*Fortune* se garda bien d'évoquer cet article en écrivant, trois ans plus tard [Nee 2001], que «Merck a ce que les analystes de Wall Street appellent “un problème de pipeline”. Cette année, cinq de ses médicaments les plus vendus tomberont dans le domaine public. Quand cela arrivera, le chiffre d'affaires s'effondrera.»)

## DONNEZ-NOUS DU SPECTACLE, PAS DES RÉSULTATS

Un article paru dans le magazine *Canadian Business* (DeCloet 2000) poussait John Cleghorn, PDG de la Royal Bank, la plus grande du pays, à faire une acquisition spectaculaire aux États-Unis. L'auteur qualifiait la stratégie de Cleghorn de «pusillanime» et comparait l'homme à «un gringalet de 50 kilos qui allait à la plage et se faisait envoyer du sable dans les yeux». Un peu plus loin, il ajoutait : «Tout le monde se demande quand le très prudent Cleghorn fera quelque chose de plus courageux.»

L'article concluait ainsi :

«On commence déjà à murmurer que Cleghorn, âgé de 58 ans, n'est plus de première fraîcheur, qu'il n'a pas le courage de faire un pari un peu audacieux. Depuis qu'il a pris la présidence en 1994, Cleghorn a piloté la banque qui, sous sa houlette, a réalisé des bénéfices impressionnants (le bénéfice le plus élevé jamais réalisé par une entreprise canadienne, en fait), mais il n'a jamais réussi à conclure l'acquisition du siècle. Si la Royal Bank veut vraiment réaliser son rêve américain, elle devra peut-être trouver quelqu'un d'autre.»

Et où en étaient les business schools, par rapport à tout ceci? Complices, encore une fois, ouvertement et secrètement. À l'instar de la presse, leurs études de cas mettaient des individus sur un piédestal, tenant pour rien les efforts de leurs collègues (comme nous l'avons vu chapitre 2) et donnant souvent à croire que c'est le PDG qui fait tout. Parfois, elles allaient jusqu'à le dire carrément : ainsi, à Harvard, le Harvard General Manager Program «se penche sur les leaders en action

pour voir comment ils développent une vision de l'avenir, alignent l'organisation derrière cette vision et motivent le personnel afin qu'elle se réalise. [Le programme] examine la façon dont les leaders conçoivent des organisations efficaces et les modifient pour obtenir une performance supérieure». Tout seuls, comme toujours!

Quand on y réfléchit, toute cette histoire de héros paraît assez bête. Mais combien de PDG y réfléchissent-ils, aujourd'hui? Pas assez, apparemment, pour nous empêcher de passer de l'ère du management calculateur à celle du culte du leadership héroïque. «Il y a quelque chose d'assez séduisant dans ce scénario où des analystes francs tireurs, entrepreneurs et emblématiques, négocient des transactions lucratives dans tous les coins du village mondial», écrivait Locke (1996b). «Il y a aussi quelque chose de très déprimant dans cette affaire, car les analystes emblématiques sont les seuls à profiter du système» (217). Je vous engage donc à vous remémorer les tribulations de John Sculley chez Apple et de Lorenzo chez Continental Airlines et à lire les aventures de Fiorina chez Hewlett-Packard (dans l'encadré ci-joint)<sup>1</sup>.

## LE MANAGEMENT HÉROÏQUE: UN CAS D'ÉCOLE

Si l'on devait écrire un cas sur le management héroïque, où toutes les étapes du processus se succéderaient impeccablement, la gestion de Carla Fiorina chez Hewlett-Packard (du moins jusqu'au moment où j'ai signé la première rédaction de ce texte, mi 2002)

1. Il ne faut pas croire que ce phénomène soit purement américain. Témoin le parcours de Lukas Muhlemann, titulaire d'un MBA de Harvard, vétéran de McKinsey (où il avait passé 17 ans), «nouvelle silhouette dans le paysage du monde des affaires en Suisse», qui se vit nommer PDG du Crédit Suisse, l'une des plus grandes banques du pays, en 2000. Il «n'avait pas peur de prendre des décisions audacieuses» et «commença par un grand coup», fermant «près du tiers des succursales et supprimant de nombreux emplois». Les grosses fusions suivirent peu après. C'est alors que les ennuis commencèrent, quand il commit une erreur de timing pour une grosse acquisition, se révéla «incapable de faire rentrer dans le rang la direction par trop indépendante de la filiale américaine» et, en outre, se retrouva mouillé dans la faillite de la Swissair, dont il était administrateur. «Le coup de grâce lui a semble-t-il été porté par le personnel du Crédit Suisse, qui n'avait plus confiance en lui», (*Financial Times*, 20 septembre 2002). Muhlemann fut remercié en 2002.

semble devoir fournir un sujet idéal. L'entreprise se « cherchait un sauveur », notait *Fortune* en 2001 (Nee 2001), mais « le risque est particulièrement élevé si le nouveau venu est déterminé à jouer ce rôle, comme le fit Carla Fiorina chez HP ».

Carla Fiorina venait de chez Lucent Technologies (qu'elle avait quitté juste avant que cette société ne sombre en pleine crise). Elle débarquait chez HP avec une stratégie en tête, à en croire un article paru à la une de *Business Week*. Il s'agissait de « "réinventer" HP, de fond en comble » (Burrows 2001b:76), en trois phases d'un an environ chacune.

Au cours de la Phase I, elle s'occupa de « répandre la Bonne Parole », au cours de séances baptisées « café avec Carly », dans vingt pays – au cours desquelles elle se flattait de remonter le moral des troupes et de susciter l'innovation... « pas des améliorations de produits marginales, mais de grands projets, le big bang » (74). La Phase II était consacrée à la réorganisation. On passa de quatre-vingt trois divisions de produits à quatre unités, « démantelant ainsi l'approche décentralisée que HP avait perfectionnée au cours de ses 64 ans d'existence » (72). Lewis Platt, le PDG précédent, fit alors remarquer, en évoquant les deux pères fondateurs de l'entreprise : « Bill et Dave, eux, ne se croyaient pas obligés de prendre toutes les décisions » (80). La Phase III visait à créer de nouveaux marchés : « séduire les clients » en leur offrant des solutions « de l'entrée au dessert » issues des équipes transversales de HP (74).

« Madame Fiorina ne se contente pas d'attaquer les problèmes un par un, elle veut transformer tous les aspects de HP en même temps, récession économique ou pas », concluait *Business Week* (72). Pour poser ensuite la question suivante : « Son plan grandiose marchera-t-il? », avant de donner un élément de réponse : « Les premiers résultats sont inquiétants. »

Plus inquiétantes encore étaient les promesses qu'elle avait faites à la communauté financière. Un article plus ancien de *Fortune* (Loomis 2001) sur le délire de « prédictions de croissance des résultats follement optimistes » citait la présidente de HP, qui, quelques mois après son arrivée, annonçait des objectifs qu'elle ne cessa de relever au cours des mois suivants, pour s'arrêter au chiffre « astronomique » de 17 %. Hélas, un peu plus d'un an après avoir pris les commandes, quinze jours après la fin du quatrième trimestre, elle était contrainte d'annoncer à un monde en

état de choc que la société n'atteindrait pas les prévisions du quatrième trimestre. En trois jours, la capitalisation boursière de la compagnie perdit 23 milliards de dollars, et cela sanctionnait davantage sa «crédibilité» que son échec (53). Tout ceci malgré un «marathon de plusieurs jours au cours desquels madame Fiorina avait tenté de présenter les résultats financiers sous le meilleur jour» (*Business Week* 2001:76). Mais elle ne se démoralisa pas pour autant : elle informa les analystes qu'elle augmentait les objectifs de croissance pour l'exercice 2002. «Au blackjack, expliqua-t-elle aux salariés de HP au cours d'une émission de radio, on double la mise quand la probabilité de gagner est plus forte. Et nous allons doubler la nôtre» (71). Deux mois plus tard, la compagnie annonçait que la croissance du chiffre d'affaires et des résultats du trimestre suivant se situerait autour de 5 %.

Puis vinrent des licenciements considérables, alors que «l'entreprise avait toujours évité les licenciements importants» (Poletti 2001). Ils suivaient de peu des promesses qui ne furent jamais tenues – Carla Fiorina ayant demandé au personnel d'accepter des réductions de salaire pour éviter des licenciements. «Plus de 80 000 salariés avaient donné leur accord, ce qui permettait à l'entreprise d'économiser 130 millions de dollars. Un mois plus tard, Carla Fiorina supprimait 6 000 emplois. Beaucoup de salariés eurent l'impression d'avoir été trahis» (Poletti 2001).

Arriva ensuite McKinsey, «pour étudier les options stratégiques», suivi de la grande fusion – «la plus importante de l'histoire de la haute technologie» (Burrows 2001a), avec Compaq. Cette décision supposait la suppression de quinze mille nouveaux emplois, estimation «prudente» des synergies, disait Carla Fiorina aux analystes dans un communiqué. Walter Hewlett et Dave Packard, les fils des fondateurs, se déclarèrent opposés à la fusion, qui violait à leurs yeux l'héritage de leurs pères; il s'ensuivit une farouche guerre par procuration. En un sens, elle dressait les gardiens de la vieille Nouvelle Économie contre les champions de la nouvelle Vieille Économie.

Hewlett et Packard ont perdu. Carla Fiorina a gagné : des rumeurs circulèrent alors sur le bonus famélique que lui avait valu la fusion (pas ses conséquences). Et Hewlett-Packard a-t-elle gagné? Carla Fiorina annonçait vers la fin de 2002 (Musgrove 2002) que la fusion se présentait bien : on avait pris 2 500 personnes d'avance sur l'objectif d'en mettre 10 000 sur le pavé avant le premier novembre! Restez à l'écoute.



## ***Il y a des joueurs qui devraient se faire interdire***

Comme nous l'avons vu dans ce qui précède, Carla Fiorina adore la métaphore du jeu. «Elle dit qu'elle veut continuer à augmenter la mise», concluait un article que lui consacrait *Fortune* en 2001 (Nee 2001).

Cette métaphore plaît d'ailleurs à beaucoup de leaders héroïques – mais ils pratiquent ce sport d'une façon un peu particulière, en jouant avec l'argent des autres. Non seulement cela, mais les jeux sont truqués pour qu'ils gagnent dans tous les cas de figure. Si les cours montent, ils exercent leurs stock-options. Sinon, ils s'en vont. Avec un parachute en or.

Les fusions sont des paris de rêve pour ces joueurs. Énormes – la mise est souvent d'une valeur équivalente à celle de l'entreprise – ils promettent de rapporter très gros – au moins à leurs initiateurs. Très souvent, comme chez HP, ces derniers reçoivent de gigantesques bonus uniquement pour avoir consommé la fusion – autrement dit, ils sont payés pour avoir parié l'argent des autres, avant même que les cartes ne soient retournées. Et que se passe-t-il quand on les retourne? Rien de bon, comme en témoignent les vagues successives de fusions auxquelles nous avons assisté décennie après décennie<sup>1</sup>. Pourtant, les managers héroïques continuent à tenter leur chance, sans succès.

Pourquoi continuent-ils à tenter leur chance? Pourquoi pas, ferait-on peut-être mieux de se demander? Dans un monde où «les égos croissent plus vite que le cours des titres», qu'ont-ils à y perdre? Il n'y a pas que le pactole financier, il y a aussi le prestige. Pour les PDG dans leur grand bureau (sans parler des étudiants dans leur amphi), «la gestion quotidienne de l'entreprise est un travail difficile, souvent ennuyeux, que l'on fait à contrecœur. Au contraire, une OPA, c'est amusant, c'est glamour, et cela promet au manager le plus médiocre de passer un bref moment

---

1. C'est l'un des sujets où les chercheurs universitaires coupent les cheveux en quatre avec le plus de bonheur. (Voir, par exemple, Andrade *et al.* 2001.) Un spécialiste en la matière, Maurizio Zollo, de l'Insead, conclut (dans une correspondance particulière) que «les observations empiriques ne permettent pas de trancher : les acquéreurs n'obtiennent pas des retours sur investissement anormaux [supérieurs à ceux de la concurrence], mais on ne peut pas dire non plus qu'ils détruisent tous de la valeur... Les estimations [perceptuelles] d'échec varient de 50 % à 75 %. La presse populaire, au vu des échecs spectaculaires, s'est en général montrée plus négative, comme en témoigne cet article de *Business Week* (en ligne, le 14 octobre 2002) : «Dix-sept des vingt et une entreprises sorties "gagnantes" de la folie des fusions qui marqua le printemps 1998 furent un fiasco pour les investisseurs qui en détenaient des titres» (Henry 2002); quant au *Wall Street Journal*, on pouvait y lire que «dans l'économie morose que nous connaissons actuellement, les titres des 50 plus gros acquéreurs ont baissé trois fois plus que la moyenne des valeurs industrielles du Dow Jones» (cité par Sonnenfeld 2002).

sous le feu des projecteurs» (Hilton 2003). Si cela vous semble bel et bon, lisez l'encadré suivant.

## QUELQUES RÈGLES D'OR POUR ÊTRE UN LEADER HÉROÏQUE

- Regardez à l'extérieur, pas à l'intérieur. Ignorez, autant que possible, les affaires existantes, il serait trop long de réparer les dégâts. Laissez donc la gestion des affaires courantes à ceux qui ont survécu aux restructurations.
- Faites du spectaculaire, promettez la Lune pour attirer l'attention des investisseurs. En particulier, fusionnez comme un fou : courez après les autres entreprises établies – les démons que vous ne connaissez pas.
- Concentrez-vous sur le présent. Le passé est révolu, mort, et l'avenir lointain. Ce mariage à grand spectacle, faites-le *maintenant*.
- À l'intérieur de votre entreprise, prenez l'habitude d'écouter davantage les intervenants extérieurs que les gens de la maison. Considérez comme suspects tous ceux qui savent vraiment de quoi ils parlent. Composez votre «équipe de direction» exclusivement de têtes nouvelles. Appuyez-vous tout particulièrement sur les consultants – ils apprécient hautement les leaders héroïques.
- Évaluez le personnel de votre entreprise en tenant uniquement compte de paramètres chiffrés. Ainsi vous aurez moins à gérer la performance qu'à la mesurer.
- Changez tout, tout le temps. En particulier, réorganisez constamment, tout le monde sera ainsi toujours dans les *starting blocks* (et non fermement campé sur ses pieds). Refusez de modifier ce comportement, quelles qu'en soient les conséquences.
- Prenez des risques. Votre parachute en or est là pour vous protéger.
- Et, surtout, faites-le grimper, ce cours. Ensuite, prenez l'oseille et tirez-vous. Les héros sont très recherchés.

## SECOND RÉSULTAT : LA PRIORITÉ DES PRIORITÉS, POUR LES MBA, C'EST D'ÊTRE AUX COMMANDES

Un manager calculateur qui lirait ces lignes pourrait faire remarquer que la plupart des échecs cités jusqu'à présent étaient idiosyncratiques, que c'étaient des problèmes de personnes, liés à tel ou tel PDG. Il pourrait, dès lors, réclamer des preuves indiscutables.

En fait, les faits indiscutables le plus souvent cités conduisent à une conclusion opposée : à savoir, qu'un grand nombre de titulaires de MBA réussissent. En 1998, ils représentaient 42 % des PDG des sociétés du palmarès Fortune 100 (ce qui confirme notre propre estimation de 40 % en 2001), alors qu'ils n'étaient que 33 % en 1991 (chiffre de l'*Economist Intelligence Unit*, cité par l'*Observer* du 8 novembre 1988 et par l'*Economist* du 2 mars 1991). Le site web de Harvard affirmait en 2003 que «ses anciens élèves occupaient actuellement environ 20 % des trois principaux postes dans les entreprises du classement Fortune 500».

Tout ceci indique qu'ils réussissent à décrocher ces postes. Réussissent-ils aussi bien une fois qu'ils les occupent? Ne serait-il pas plus intéressant d'évaluer comment les MBA se comportent à la tête de l'entreprise que de compter ceux qui y parviennent?

### Décrocher le poste

Des raisons évidentes expliquent que les MBA obtiennent des postes de PDG. Ce sont des individus intelligents, agressifs, extrêmement motivés. Ils ont appris le langage des affaires, qu'ils manient brillamment et vite – talent plutôt utile dans un monde où il faut savoir convaincre pour atteindre des objectifs toujours plus ambitieux. Comme l'a dit un étudiant de Harvard, «on nous apprend à vendre notre camelote» (*in Atlas* 1999:47). Ajoutez à cela la confiance en soi que leur inculquent leurs études, ce qui les rend plus agressifs encore. L'aspect si rationnel des cas de Harvard et de la théorie de Stanford se révèle souvent terriblement séducteur, laissant le sentiment qu'il n'y a «rien que l'on ne puisse faire, si on le veut vraiment» (Cohen 1973:21). Décrocher le diplôme, pour commencer! Ensuite, au moins dans les écoles prestigieuses, le réseau des anciens élèves entre en jeu. Ce qui permet à Harvard de placer tant de ses diplômés à la tête des entreprises, c'est que tant de ses anciens y sont déjà.

Mais que se passe-t-il une fois au «sommet», quand on ne peut plus aller ailleurs (sauf à marcher «en crabe»)? Cette rationalité coupée des

réalités et cette belle confiance en soi sont-elles d'un grand secours au moment de passer à l'action, la vraie? Compte tenu du nombre de MBA produits chaque année, ne faudrait-il pas se pencher sur les rapports entre la salle de classe et la salle de conseil? Personne ne s'y est vraiment intéressé jusqu'à présent, en tout cas pas les chercheurs des business schools qui consacrent tant de temps à l'étude de toutes les autres formes de performance. «Je n'ai vu aucune étude sérieuse tentant de mesurer l'incidence de l'investissement que cela représente d'envoyer des collaborateurs en business school, sur la valeur pour les actionnaires ou sur le cours de Bourse de l'entreprise», notait le doyen, qui nous a quittés récemment, de la London Business School. Sur la page opposée du même journal, un professeur et le président de l'IMD écrivaient : «La réponse à la question de savoir si le fait d'être passé par une business school améliore réellement la performance est évidemment "oui"» (Quelch 2001; Gilbert et Lorange 2001).

## S'y montrer performant

C'est la raison pour laquelle, vers le milieu des années 1990, j'ai commencé une petite enquête personnelle. Au début, cela n'avait rien de très académique : je demandais à toutes les personnes que je rencontrais et qui connaissaient bien les business schools américaines de me nommer ceux qui méritaient à leurs yeux le titre de grand PDG, ceux qui avaient fait ou faisaient une vraie différence, *sur la durée*.

Si vous connaissez bien le monde américain des affaires, interrompez un instant votre lecture et posez-vous la même question.

Ensuite, j'ai pris les noms recueillis et je me suis mis en devoir d'étudier les CV correspondants – pour constater que les MBA brillaient par leur rareté. Les noms qui revenaient le plus fréquemment, à part ceux de Sloan et de Watson, qui appartiennent à une époque révolue, étaient ceux de Bill Gates, de Galvin, d'Andy Grove et de Jack Welch (respectivement patrons ou anciens patrons de Microsoft, Motorola, Intel et GE). Les deux premiers n'avaient jamais terminé leur licence (le Galvin de ma liste, je le signale en passant, est le père du PDG de Motorola qui a récemment donné sa démission et qui, lui, est titulaire d'un MBA de Northwestern). Des tas de MBA ont bien sûr dirigé des entreprises célèbres – McNamara, Agee, Sculley, pour n'en citer que quelques-un au hasard (ou presque). Mais, comme vous l'imaginez aisément, on ne me les a jamais cités dans la liste des «grands».

(Le 22 septembre 2003, *Business Week* [Merritt, 2003] publia une grande enquête réalisée auprès des MBA sortis en 1992 des trente écoles les plus cotées. Trois mille cent quatre-vingt dix personnes avaient répondu, vraisemblablement celles qui réussissaient le mieux. On peut se demander si toutes les conclusions sont généralisables. Mais l'une d'entre elles est particulièrement révélatrice. L'enquête avait permis de dresser la liste des «chefs d'entreprise les plus admirés» [Warren Buffet, Herb Kelleher, Michael Dell, Bill Gates, Jack Welch et Oprah Winfrey]. Aucun d'entre eux n'avait un MBA.)

Encouragé, j'ai cherché des indices plus systématiques. J'en ai trouvé dans un article publié en 1999 par le magazine *Fortune* sous le titre «Why CEOs Fail» (pourquoi les PDG échouent-ils?). Les auteurs, Ram Charan et Geoffrey Colvin, y évoquaient trente-huit PDG ayant connu de grandes difficultés, qui avaient parfois fait la une. Tous ces «patrons particulièrement mauvais» s'étaient fait éjecter, leur entreprise avait été rachetée, ou ils avaient laissé derrière eux une entreprise en déroute (33).

Nous avons supprimé de la liste les entreprises qui n'étaient pas américaines, puisque les MBA y sont moins nombreux, et nous avons regardé la formation des trente-trois PDG qui restaient : treize d'entre eux avaient un MBA, presque exactement la même proportion que dans le classement *Fortune* 100. Pas pire que la moyenne, d'accord, mais le but des business schools n'est-il pas de produire des individus supérieurs à la moyenne?

Charan et Colvin proposaient deux explications de l'échec des ces PDG : «mauvaise exécution» et «problèmes humains» – précisément les points où nous avons vu que la sélection des MBA et leur enseignement sont les plus faibles. Concernant l'exécution, Charan et Colvin faisaient un commentaire révélateur à la lumière de notre propre discussion du management héroïque :

Suivre de près, au jour le jour, tous les dossiers critiques, évaluer la façon dont les choses se passent – n'est-ce pas un peu... ennuyeux? Autant le dire franchement : oui, c'est ennuyeux. C'est une corvée. C'est en tout cas ce que trouvaient des tas de PDG vraiment intelligents, accomplis, mais qui ont échoué. On ne peut pas leur en vouloir. Ils n'auraient pas dû être PDG. (36)

Il faut également tenir compte de ce qu'avait dit à *Time*, il y a quelques années, un MBA de Harvard : dans les études de cas, «on prend l'habitude de croire que l'on peut résoudre tous les problèmes à toute vitesse. Dans la vraie vie, on ne peut pas s'offrir le luxe faire passer les détails à la trappe» (4 mai 1981:44).

Ensuite, je suis tombé sur *Inside the Harvard Business School*, de David Ewing. L'auteur se considérait comme tout désigné pour écrire ce genre d'ouvrage, lui qui avait «vu l'école, dans ses coins et recoins, quarante ans durant, connu personnellement la plupart de ses dirigeants, enseigné en son sein et participé à la plupart de ses combats». Il avait donc entrepris de «répondre à des questions [par exemple pourquoi l'école était-elle devenue si importante?] en donnant le point de vue d'un membre du sérail» (7).

Dès les premières pages (4-5), Ewing présentait sa propre liste d'anciens de Harvard ayant «occupé les postes les plus élevés» dans le monde des affaires – il y en avait dix-neuf au total, vraisemblablement les superstars de Harvard. (Robert McNamara était remarquablement absent de cette liste, ainsi d'ailleurs que d'une autre, celle des anciens s'étant distingués au gouvernement.) Échantillon représentatif... de l'objectivité de son auteur. J'ai donc décidé de l'utiliser tel quel.

En fait, certains noms de la liste avaient particulièrement retenu mon attention, notamment celui de William Agee, dont nous avons déjà parlé, et celui de Frank Lorenzo, qui conquiert la célébrité à la faveur des ennuis qu'il eut dans un certain nombre de compagnies aériennes. (Signalons qu'ils figuraient tous deux sur la liste des mauvais PDG de Charan et Colvin.)

J'avais l'avantage de savoir ce qui s'était passé entre-temps : plus de dix ans s'étaient écoulés depuis que cette liste avait été publiée. «La véritable épreuve de vérité, pour la HBS, c'est de voir comment se comportent ses anciens élèves une fois qu'ils sont aux affaires», écrivait Ewing (274). Alors, comment s'étaient comportés les anciens réputés les meilleurs de la maison, une fois au poste si brillamment conquis?

En un mot, mal. Il suffit d'un coup d'œil sur le tableau 4.2, actualisé fin 2003, pour le constater : dix sur dix-neuf ont manifestement échoué (au sens que leur entreprise a fait faillite, qu'ils se sont fait éjecter de leur fauteuil de PDG, qu'une fusion importante a mal tourné, etc.). Quatre autres présentaient une performance contestable, pour parler charitablement. Certains de ces quatorze PDG avaient bâti ou redressé des entreprises, de façon remarquable et spectaculaire, pour les voir ensuite périr ou s'effondrer de façon tout aussi spectaculaire. Aucun des quatorze n'avait laissé en partant une entreprise florissante.

**TABLEAU 4.2**  
**Les dix-neuf étoiles de 1990 aux yeux de David Ewing :**  
**la performance de la fine fleur de Harvard?**

<b>Nom</b>	<b>Société</b>	<b>Performance</b>
William Agee	Morrison Knudsen	Parti après que l'entreprise ait extériorisé de lourdes pertes. La société s'est mise en faillite peu après.
Warren Batts	Premark	Apparemment bonne.
Roy Bostock	D'Archy Masius Benton & Bowles	A quitté DMB&B en 1997, après dix ans de présidence. L'agence, véritable institution, a fermé en 2002.
Robert Cizik	Cooper Industries	A abandonné la présidence et l'entreprise après les graves difficultés rencontrées lors d'une grande tentative d'acquisition.
Marshall Cogan	Knoll International Holdings, puis Foamex	Contraint de quitter la société en 1999; l'entreprise s'est mise en faillite peu après; poursuites judiciaires sur des affaires de « pillage ».
Lou Gerstner	RJR Nabisco, puis IBM	Bonne.
Robert Haas	Levi Strauss	A abandonné la présidence quand la société a connu de graves difficultés.
Robert Hauptfuhrer	Sun Exploration and Production (puis Onyx Energy)	Contestable : sérieux problèmes au moment de son départ; « méprisé » par les analystes de Wall Street.
Richard Jenerette	Equitable Life	Peu convaincante : problèmes de redressement non résolus.
Victor Kiam	Remington	L'échec personnel n'est pas avéré, mais les héritiers de Kiam ont vendu la société, qu'ils considéraient comme trop petite.
Frank Lorenzo	Eastern Airlines, Texas Air, Continental Airlines	Échecs retentissants dans ces trois compagnies; l'une d'entre elles a été vendue, deux se sont mises en faillite; conflits très durs avec le personnel.
Vernon Loucks	Baxter International	A abandonné la présidence sous la pression des investisseurs déçus par de médiocres performances et une fusion ratée; société condamnée pour avoir enfreint la législation antitrust.

.../...

Robert Malott	FMC Corporation	Médiocre : problèmes de performance, stratégie contestée.
Joseph McKinney	Tyler Corporation	Contraint de se retirer, le conglomérat qu'il avait bâti à force d'acquisitions ayant été démembré suite à des difficultés financières.
Jerry Pearlman	Zenith	Contraint de se retirer après s'être montré incapable d'assainir l'entreprise, vendue peu après.
James Robinson	American Express	Remercié par un conseil «troublé».
John Rollwagen	Cray Computers	Contestable : sa gestion était peut-être astucieuse compte tenu des circonstances, mais la société, en crise après son départ, subit des pertes énormes trois ans plus tard et fut vendue l'année suivante.
Richard Thomson	Toronto Dominion Bank	Bonne.
William Tinken	Timken	Bonne, pour ce que l'on en sait.

Note : dans de nombreux cas, comme ceux d'Agee, Lorenzon, Pearlman et Robinson, les problèmes ont été largement évoqués dans la presse économique (et certains plus haut dans ce chapitre). Sources utilisées pour réaliser ce tableau : Laing (1995), O'Reilly (1995), Nudd (2002), *Adweek* : magazine Newswire (2002), *Marketing Week* (2002), Norman (1994), *Mergers & Acquisitions* (1998), Santoli (2000), Button (1992), *Forbes* (1997), Sutter (1999), Munk (1999), Himelstein (1998), *The Economist* (1997), Bloomberg (1996), DiNardo (1995), Rudnitsky (1992), MacFadyen (2003), Ivey (1990), O'Reilly (1999), *Time* (1990), Castro (1990), Roeder (1999), Jaspen (1998), Byrne (1992), Machan (1994), de Rouffignac (1997), Yoshida (1996), Peterson (1995), Button (1993), Dolan (1999), Saporito (1993), *Investment Dealers Digest* (1993), Stedman (1992), *Wall Street Journal* (1993), Dorfman (1993) et Mitchell (1992).

Ainsi donc, sur les dix-neuf anciens de Harvard présumés les meilleurs, cinq seulement avaient quitté leur poste sans avoir à rougir. Si un bilan a jamais reflété la véritable performance des MBA, c'est bien celui-là!

### ***Serait-ce dû à leur formation?***

Faut-il imputer les problèmes de tous ces PDG à la formation qu'ils ont reçue? On peut en tout cas y trouver la trace de ses défauts, évoqués dans le présent ouvrage. Voici quelques extraits d'articles concernant ces personnes :

- «Les investisseurs trouvaient que la direction se dispersait, c'est l'une des nombreuses raisons pour lesquelles ils se méfiaient de Baxter International depuis des années. Et Wall Street, à tort ou à



- raison, en imputait la responsabilité à Vernon Loucks, le PDG» (Roeder 1999). «Baxter, accusé d'avoir violé la loi anti-boycott, a plaidé coupable en 1993» (Jaspen 1998).
- «Barbis [de Natwest Securities Corp.] a dit que Robert Weiser, le nouveau PDG d'Oryx, avait employé la vieille rhétorique si souvent utilisée par son prédécesseur (Robert Hauptfuhrer) pour annoncer une "énième restructuration, passant en particulier par pertes et profits la somme colossale de 958 millions de dollars... la vente d'actifs très importants... et une provision comptable très contestable"» (DiNardo 1995).
  - Concernant la fermeture de l'agence D'Arcy Masius Benton & Bowles, véritable institution dans le monde de la publicité : «"Je crois que ce qui est derrière tout ceci, c'est un groupe de dirigeants décidés à s'en mettre plein les poches", a déclaré [Jack Bowen, ancien président], tout en refusant de citer nommément [Roy] Bostock, le successeur qu'il avait choisi lui-même. Mais, au moment où les cadres attendaient avec angoisse de savoir à quelle sauce ils seraient mangés, l'un d'entre eux, particulièrement remonté, a accusé les dirigeants de "s'enrichir littéralement sur le dos des salariés qui ne touchaient pas un sou"» (*Adweek*, 2002).
  - «À deux reprises, l'an dernier, [Marshall] Cogan a tenté de "fusionner" Foamex, apparemment prospère, avec Trace International Holdings, lourdement endettée. Deux fois il a été l'objet de poursuites judiciaires intentées par des actionnaires, ces derniers affirmant qu'il tentait de piller Foamex pour payer les dettes de Trace» (Brickley 1995, voir aussi Berman 1999). «Dans cette affaire, le juge a estimé que Marshall Cogan, président-fondateur qui détenait la majorité de contrôle de Trace International Holdings Inc., société non cotée en faillite, immatriculée dans l'État du Delaware, et ses co-défendeurs, avaient violé leurs devoirs fiduciaires au regard du droit du Delaware; il a également décidé que leur responsabilité personnelle était engagée et les a condamnés à verser des dommages et intérêts de plus de 40 millions de dollars» (Lenson 2003, voir aussi Fabrikant 2003).
  - «Continental Airlines Holding Inc., la cinquième plus grande compagnie aérienne américaine, a demandé le 3 décembre 1990 la protection de la législation sur les faillites pour une raison très simple : [son président, Frank] Lorenzo l'avait surendettée et lui avait fait une réputation désastreuse... [Hollis] Harris [son successeur] devra convaincre la clientèle d'hommes d'affaires que sa compagnie vole désormais dans d'autres cieux que ceux de

Lorenzo, où régnait le chaos permanent» (Ivey et O'Neal 1990).

- «Au cours de la dernière des trente années de présidence de [Joseph] McKinney, qui avait pris les commandes en 1966, la société est entrée dans une période de turbulences qui n'est pas encore terminée. McKinney avait réussi à hisser sa société à un sommet de 1,1 milliards de dollars de chiffre d'affaires, avec des marges confortables, puis à l'en faire dégringoler» (de Rouffignac 1997).
- «Il y a environ cinq ans, Equitable, paralysée par les crédits immobiliers et les produits d'assurance non rentables vendus dans les années 1980, a sauvé sa peau en se transformant en société cotée... Les premiers temps, le redressement a semblé fonctionner, pour la plus grande gloire de Richard Jenerette, le cerveau de ce plan. C'est alors qu'il se produisit un événement fâcheux. Le cours décrocha en 1993, Equitable n'ayant pas réussi à réaliser le mirifique chiffre d'affaires promis avec son nouveau produit, les polices à prime variable; il n'a guère remonté depuis. Monsieur Jenerette est parti il y a un an» (Pulliam et Scism 1997).

Joseph Lampel, qui m'a aidé à évaluer la performance de ces dix-neuf PDG, a remarqué chez eux une tendance souvent fatale à vouloir appliquer une formule – sorte de technique générique – sans tenir compte des nuances de la situation et malgré leur piètre maîtrise... eh bien! des problèmes humains et de l'exécution, encore et toujours. Comme l'a fait remarquer un individu du nom de Berger, «en science, comme en amour, se polariser sur la technique conduit parfois à l'impuissance». Les étudiants sans expérience venus chercher des applications «pratiques» sur les bancs d'une business school deviennent apparemment des managers coupés des réalités, à l'affût de solutions faciles – en particulier des solutions financières, grâce auxquelles l'entreprise semble florissante, pour un temps.

Bob Cizik, qui figure sur la liste d'Ewing et avait fait subir à Cooper Industries un régime de croissance externe accélérée, avait mis au point, pour l'intégration post-fusion, une formule entrée dans le vocabulaire du management sous sa forme verbale : il «coopérisait» les sociétés achetées. Du moins jusqu'au jour où l'une d'entre elles, refusant de se laisser coopériser, réussit à mettre fin au mandat de Cizik. Chez Levi Strauss, Robert Haas, ancien du Peace Corps et de chez McKinsey, avait des convictions d'un ordre plus élevé : il attachait une grande importance à la responsabilité sociale de l'entreprise et à la décision collective. Mais, même pour cela, Haas avait une formule, puisque cet homme de foi était pressé. Un beau jour, il réunit deux cents des meilleurs managers de la compagnie et une centaine de consultants

pour repenser la chaîne d'approvisionnement. Cela provoqua chez Levi Strauss l'équivalent, pour une entreprise, d'une dépression nerveuse. Le reengineering à visage humain n'était encore, au bout du compte, que du reengineering – mal fait, par dessus le marché (Monk, 1999). Haas avait entendu parler en business school des ressources humaines et du marketing; mais avait-il entendu parler, chez Levi Strauss, des êtres humains qui fabriquent et achètent des jeans? Nous sommes ici confrontés, apparemment, au manager qui *sait* et non qui *apprend* tout mieux que tout le monde, et qui dès lors contrôle plus qu'il ne facilite.

Que conclure de tout ceci? Certainement pas, répétons-le, que le MBA est un diplôme dysfonctionnel qui ruine tous ceux qui l'obtiennent. Certains de ces diplômés s'en tirent fort bien, d'autres ont échoué lamentablement<sup>1</sup>. Les données présentées ici ne le condamnent pas définitivement. Mais elles devraient nous rendre tous extrêmement méfiants à l'égard de ce diplôme prestigieux. Le fait d'avoir un MBA ne devrait pas plus qualifier que disqualifier quiconque pour diriger une entreprise. Les informations fournies dans ces pages doivent certainement tirer la sonnette d'alarme : le MBA confère des avantages importants, mais pas toujours à ceux qui sont susceptibles d'en faire le meilleur usage. Autrement dit, c'est sur le terrain qu'il faut gagner ses galons de dirigeant, il n'est pas bon d'accélérer le parcours en passant quelques mois à l'école. Aucune entreprise ne devrait tolérer cette «voie express».

Ma propre conclusion est que les MBA qui réussissent le font malgré l'image fausse du management héritée de leur formation. Et ceux qui échouent sont peut-être ceux qui la prennent le plus au sérieux. Les caractéristiques qui ont permis à ces derniers de décrocher un poste de commandement les empêchent d'y réussir : ils sont trop intelligents, trop rapides, trop sûrs d'eux et trop loin des réalités du terrain. Les chevaliers blancs du management héroïque finissent souvent par être les trous noirs de la performance en entreprise.

---

1. Voir *Business Week* (23 septembre 2002) sur «The Good CEO» («Le bon PDG»), celui qui travaille davantage pour son entreprise que pour lui-même. Quatre sur six de ceux que cite cet article ont un MBA, mais, fait remarquable, ce sont tous des «inconnus» ne dirigeant pas des entreprises «glamour». L'un d'entre eux, Reuben Mark, de Colgate-Palmolive (Harvard, 1963), n'avait même pas souhaité répondre au journaliste, auquel il avait expliqué que «parler à la presse ne fait rien pour améliorer les performances de sa firme». (De la même manière, il n'avait pas voulu coopérer avec *Fortune* [à l'occasion d'un autre article, Schwartz 2001], précisant qu'il préférerait que le feu des projecteurs se porte sur les trente-huit mille salariés de Colgate.) Ces hommes n'étaient pas non plus des «agents du changement... se sentant investis de la mission de réinventer la culture d'entreprise ou sa stratégie». En moyenne, ils étaient restés dix-huit ans aux commandes de leur entreprise!

# LA DÉGRADATION DES ORGANISATIONS

*Le problème, quand on est dans une course de rats, c'est que si l'on gagne, on reste un rat.*

LILY TOMLIN

D'accord, le manager calculateur a sans doute encore de beaux jours devant lui, un MBA n'est pas formé pour diriger une entreprise, et beaucoup font de piètres PDG. Est-ce si grave? Regardez l'économie américaine, qui aime tant ses MBA. Elle ne se porte pas si mal, au fond, n'est-ce pas?

Elle était du moins en pleine forme quand j'ai commencé la rédaction de cet ouvrage (aux alentours de l'an 2000). Cela va un peu moins bien en avril 2003, au moment où je le révise pour la cinquième fois. La question est de savoir dans quelle mesure cette réussite ou cet échec économique sont influencés par la mainmise des MBA sur la direction des entreprises.

Il est manifestement difficile d'y répondre avec précision, que ce soit dans ces pages ou, sans doute, ailleurs. De nombreux facteurs contribuent à la performance d'une économie. Les facteurs économiques, comme la productivité, ont fait l'objet de beaucoup d'attention, car les économistes aiment à se pencher sur ce genre de questions. Les facteurs liés au management, eux, n'ont apparemment, jusqu'à présent, intéressé personne.

La réflexion présentée dans ce chapitre s'articule autour de deux concepts, l'exploration et l'exploitation – nous verrons que les MBA ont tendance à rompre l'indispensable équilibre entre ces deux cultures de management, portant ainsi préjudice à la santé à long terme de l'économie.

Nous verrons ensuite comment se comportent les managers MBA dans différentes sphères de l'économie, en commençant par les «biens

de grande consommation», auxquels ils vouent une certaine prédilection. Nous nous demanderons ensuite s'ils font de bons entrepreneurs – pour constater qu'ils brillent moins dans les start-up que les business schools n'aiment à le croire – et nous terminerons par les technologies de pointe, où leur prédominance croissante à des postes de PDG est sans doute particulièrement problématique. Ce chapitre conclut que nous assistons peut-être à la propagation d'une nouvelle forme de bureaucratie dysfonctionnelle, favorisée par les MBA.

## EXPLORER ET EXPLOITER

James March (1991) a fort bien décrit ce qui distingue l'exploitation de l'exploration : «L'*exploitation* correspond à des améliorations à court terme : on raffine les savoir-faire, on met en place des procédures de plus en plus élaborées... Ses meilleures armes sont la concentration, la précision, la répétition, l'analyse, la rationalité, la discipline et le contrôle.» La mesure de la performance y joue un grand rôle et les gens «concentrent leurs efforts pour réaliser des objectifs à relativement court terme». Au contraire, «l'*exploration* repose sur l'expérimentation... dans l'espoir de trouver des solutions différentes meilleures que les anciennes. Ses meilleures armes sont la chance, la prise de risque, la nouveauté, les associations libres, la folie, une discipline et un contrôle souples... C'est risqué. Le succès n'est pas garanti, il n'est même souvent pas au rendez-vous».

L'exploitation évoque le management calculateur et héroïque et, d'une manière générale, les conséquences de l'enseignement dispensé par les MBA. On y trouve des managers pressés, que leur vision du monde, à court terme, pousse sur des voies express et qui préfèrent empocher ce qu'ils peuvent, à toute allure, que prendre le temps de renforcer les atouts à long terme de leur entreprise. Souvent coupés du contexte, ils ont tendance à exploiter l'expérience des autres, faute d'en avoir eux-mêmes. (On trouvera plus bas une lettre à ce sujet.)

À l'évidence, toute économie a besoin à la fois d'exploration et d'exploitation, l'une pour créer, l'autre pour concrétiser les bénéfices de la création. Je prétends montrer que toute entreprise a également besoin des deux – au moins dans une certaine mesure. Le danger, c'est d'aller trop loin dans l'une ou l'autre de ces directions. Les économies et les entreprises qui privilégient les styles de management calculateur et héroïque penchent trop dans la direction de l'exploitation – elles pri-

vilégient l'efficacité, mais aux dépens de la découverte. Non qu'elles manquent de personnes douées pour l'invention et l'innovation, mais plutôt parce qu'elles les étouffent.

Pour l'exploration, la difficulté consiste à faire seul le chemin qui vous permettra d'atteindre le but recherché, c'est-à-dire faire quelque chose de différent, d'intéressant. L'exploitation, par contraste, se trouve fort bien là où elle est – sa réussite consiste à tirer les bénéfices de ce qui existe déjà, à monter dans des trains existants dans l'espoir qu'ils vous conduiront à la fortune. Comme c'est nettement plus facile, les candidats ne manquent pas. L'ennui, c'est que cela suppose que quelqu'un d'autre ait construit le train et posé les rails. Sans exploration, il n'y a rien à exploiter. Est-ce vers cela que se dirige notre société?

### Exploiter l'« ancienne » et la « nouvelle » économie

L'économiste Frederic Scherer a analysé, dans une étude (1992) sur la R&D dans certain nombre d'entreprises américaines vers les années 1970 et 1980, « l'incapacité [de certaines d'entre elles] à relever les défis techniques venus de l'étranger » comme étant « essentiellement un échec de leurs dirigeants », peut-être imputable au fait que ceux-ci étaient, de plus en plus souvent, des MBA.

À certains moments décisifs, les dirigeants n'ont pas mobilisé les ressources indispensables pour conserver leur compétitivité technologique – leurs entreprises mettaient trop lentement sur le marché leurs développements existants et ne parvenaient pas à entretenir un environnement organisationnel propice à l'innovation. Il faut reconnaître que ce n'est pas facile. Mais les chances d'y parvenir s'amenuisent quand la direction ne possède ni la motivation ni les compétences nécessaires pour innover. Nos analyses statistiques indiquent que l'entreprise soutient davantage la R&D et réagit plus vigoureusement à la concurrence étrangère quand les dirigeants ont une formation scientifique ou d'ingénieur. Sachant cela, il est déconcertant de constater, au moins pour les entreprises orientées sur la R&D de notre échantillon, que dans les années 1980, on a eu tendance à boudier les dirigeants de formation technique... et à leur préférer les MBA (leur nombre étant passé de 24 % en 1971 à 42 % en 1987 pour notre échantillon de sociétés). (182)

Scherer a, évidemment, écrit ces lignes avant le boom des années 1990. Mais une étude plus récente, publiée dans l'*International Tribune* (Belson 2002), confère un caractère presque tragique à sa conclusion. Elle recense les « dix sociétés ayant déposé le plus de brevets aux États-Unis » en 2001. La première était IBM et la quatrième Micron Techno-

logy. Aucune autre entreprise américaine ne figurait sur cette liste américaine. Les sept autres étaient japonaises, la huitième coréenne<sup>1</sup>.

Considérons, de ce point de vue, un secteur où l'exploration joue un rôle privilégié – les laboratoires pharmaceutiques. Comme le notait le magazine *Business Week* le 10 décembre 2001 : « Les producteurs de médicaments ont augmenté leurs dépenses de recherche ces dernières années... mais les résultats se sont avérés décevants. Les grands labos produisent de plus en plus de médicaments en achetant des licences aux entreprises de biotechnologie. » De fait, le PDG de Merck, cité ci-dessus pour ses problèmes en matière de recherche, a confié à un journaliste de *Fortune* (le 30 octobre 2000:91) que, d'après son expérience, « la taille du laboratoire n'est pas un indicateur de sa capacité à découvrir des médicaments réellement novateurs. Dans notre cas, je constate qu'elle nous a en fait gênés ». Les laboratoires pharmaceutiques sont pourtant de plus en plus gros. Serait-ce qu'ils privilégient l'exploitation aux dépens de l'exploration? Henry McKinnel, MBA Stanford 1967, a exprimé juste avant d'accéder aux commandes de Pfizer sa conception de la recherche. Plutôt spéciale : « Nous venons de doubler notre bibliothèque de molécules. Nous pouvons désormais en passer deux millions au crible pour chercher des combinaisons médicamenteuses nouvelles. Nous avons donc deux fois plus de chances de trouver un candidat de qualité au processus de *découverte* » (87, les italiques sont de moi). L'exploration par le calcul, c'est pas mal!

## Robert Locke livre sa pensée sur les MBA dans l'économie

Plusieurs études réalisées en plus de vingt ans par l'historien Robert Locke sur la « nouvelle » et l'« ancienne » économie éclairent cette question d'un jour nouveau.

---

1. *Business Week* notait en 2001 que Carla Fiorina avait « donné un coup de fouet à l'innovation chez HP grâce à un programme incitatif qui a doublé le nombre de brevets déposés cette année par la société » (Burrows 2001). Une lettre, publiée sur Internet, éclaire cette pratique d'un jour particulier ([www.interesting-people.org/archives/interesting-people/200203/msg00106.html](http://www.interesting-people.org/archives/interesting-people/200203/msg00106.html)) :

« Les dirigeants de HP annoncent une augmentation de 67 % à 100 %, du nombre des dépôts de brevets – le chiffre dépend de la personne qui vous l'annonce. Comment ce miracle a-t-il pu se produire? Très simple : HP a court-circuité le processus interne normal. Début 2000, les cadres ont reçu la directive d'augmenter substantiellement le nombre de dépôts de brevets... on encourageait les gens à déposer toutes les idées qui leur passaient par la tête, laissant l'US Patent Office décider si elles étaient recevables ou non. Résultat : plus de brevets, mais cela ne prouve pas grand-chose sur l'inventivité de HP. »

Dans un article (1996b; voir aussi son livre, 1984), Locke traite trois questions. Premièrement, «les business schools américaines et leur MBA ont-elles contribué à la bonne réputation du management américain?» Sa réponse est brève : «Pas beaucoup» (4). Locke souligne que l'excellence du management américain était établie dans les années 1940, bien avant que les MBA ne s'imposent – et même à une époque où les business schools étaient, dans l'ensemble, considérées comme faibles. Ce furent, affirme-t-il, les ingénieurs et autres techniciens qui construisirent le paysage industriel américain, grâce à leur savoir-faire en matière de logistique. Locke fait même remarquer que si les MBA ont connu une grande expansion dans les années 1960 et 1970, «la réputation du management américain connut alors une éclipse», cependant que les économies allemande et japonaise opéraient leur bond en avant. Il décrit le «management», en ce sens, comme une «particularité culturelle» de l'Amérique, qui «n'a jamais joué le rôle que lui assignaient les managers dans la réussite économique» (1).

Ceci nous amène à la seconde question de Locke : «Les économies capitalistes rivales de l'économie américaine les plus florissantes, l'allemande et la japonaise, ont-elle fondé leur réussite, après la guerre, sur l'imitation d'un système d'enseignement du management à l'américaine?» Tous deux ont certes été de «bons élèves» et l'Amérique un «professeur de management particulièrement enthousiaste» (6), mais aucun de ces deux pays n'a développé de cursus comparable au MBA (nous reviendrons sur ce point au chapitre 7). Comme Locke (1959) l'a noté ailleurs, les innovations de nombreuses firmes allemandes de haute technologie ont sans doute, contrairement à celles des entreprises américaines de l'époque étudiées par Scherer, résulté du fait que «les managers allemands n'hésitent pas à participer au travail de la communauté technique et scientifique» (276).

La troisième question de Locke est la suivante : «Peut-on dire que l'enseignement inspiré des business schools américaines a fait plus de mal que de bien au management?» Sa réponse est plus suggestive que définitive. Il souligne, par exemple, que «la recherche et l'enseignement des business schools américaines n'ont pratiquement pas contribué à l'événement le plus important ayant marqué le monde des affaires durant les cinquante dernières années – la révolution de la qualité» (1996b:17). Il affirme également que la création d'une «élite managériale est préjudiciable à la cohésion au sein des diverses entités de l'entreprise... condition *sine qua non* de la réussite au niveau opérationnel», or c'est précisément là, selon lui, que les entreprises américaines excellaient auparavant. Ceci nous ramène aux MBA de la



promo 1974 étudiée par Kotter, qui n'imaginaient pas pouvoir être ailleurs qu'à un poste de commandement.

L'article de Locke a, lui aussi, été rédigé avant que l'économie américaine ne retrouve la prospérité, les économies allemande et japonaise entrant pour leur part en récession. Était-ce la revanche des MBA, donnant enfin le plein de leur talent dans ce qu'il est convenu d'appeler la «nouvelle économie»?

Ce n'est pas l'avis de Locke. Dans un article plus récent (1998), il se penche sur les semi-conducteurs et les micro-ordinateurs, étudiant tout particulièrement la tendance des MBA à prendre la succession des inventifs fondateurs de start-up.

«Les managers ont toujours tenté de convertir les connaissances tacites en connaissances théoriques», précise-t-il (1998:20-22), cela a commencé par les études de Frederick Taylor sur la rationalisation du temps et s'est poursuivi par des efforts plus sophistiqués. C'est ainsi que «les business schools proposent un programme standard (comptabilité, finance, marketing, théorie de la décision, etc.) censé être utile à une élite opérant dans l'environnement familier des entreprises de la liste Fortune 500», qui fait la part belle à un «modèle hiérarchique, privilégiant la production» et met l'accent sur le volume et la taille, le contrôle, et la réduction des coûts – autrement dit, sur l'exploitation.

Il est intéressant de constater que les entreprises de semi-conducteurs et de micro-informatique qui ont connu une croissance très rapide dans les années 1980 ont, elles aussi, succombé à cette tendance, adoptant les divers systèmes de contrôle à l'honneur dans les entreprises traditionnelles – «budgets, systèmes de reporting financier, instruments de contrôle des coûts». Et cela «a semblé» marcher – jusqu'à ce que «l'inattendu ne vienne jouer les trouble-fête». Pour commencer, «la concurrence japonaise leur a porté des coups très durs», leur part du chiffre d'affaires mondial des semi-conducteurs tombant de 80 % à 33 % entre 1983 et 1990. «Ensuite, les semi-conducteurs ont changé de nature, passant de produits banalisés et interchangeable à des produits hautement technologiques, personnalisés, à forte valeur ajoutée, que seuls les fabricants spécialisés de microprocesseurs pouvaient réaliser» (7). Résultat, les dirigeants, contraints d'adopter des «comportements expérimentaux» faisant appel aux savoir-faire tacites et aux aptitudes innées des salariés, ont dû «abandonner la pensée analytique déconnectée» (il cite ici une étude d'Eliasson 1998:6-8).

Locke parvient à une conclusion très semblable à celle Scherer : «Les fondateurs des start-up Internet n'auraient jamais pu apprendre ce

qu'ils avaient besoin de savoir, ni aiguïser leur esprit d'entreprise, en faisant un MBA. Pour avoir une idée de l'accueil que réservera le marché à un produit ou à une technologie, il faut avoir acquis sur le terrain une solide connaissance de l'informatique» (9).

Locke étend son raisonnement, au-delà des entreprises elles-mêmes, aux sociétés de capital-risque qui les financent. Il oppose celles de la côte Est, frileuses, peu au fait des nouvelles technologies, à celles de Silicon Valley, qui en avaient une connaissance approfondie. Comme l'a noté un transfuge de Wall Street, «à New York, ce sont généralement des banquiers professionnels ou des promoteurs financiers qui gèrent les investissements. Ici [à Silicon Valley], les gens qui font du capital-risque sont en général des entrepreneurs qui ont créé et bâti leur entreprise, puis l'ont vendue. Quand une start-up dans laquelle ils ont investi a des problèmes, ils peuvent venir donner un coup de main» (9).

Cette «dichotomie Est-Ouest a touché en plein cœur une start-up prestigieuse» :

Pendant les années 1970, la direction générale de Xerox, implantée sur la côte Est, ne s'est pas intéressée à la recherche conduite par le centre de Palo Alto. Les PDG de l'époque, respectivement titulaires d'un MBA de Harvard et de Stanford, avaient recruté leur équipe de direction en prenant des financiers chez Ford et des spécialistes du marketing chez IBM. Le premier, Archie McCardell, avait mis en place, en arrivant chez Xerox, un «programme de planification par étapes», processus d'évaluation des projets qu'il amenait de chez Ford. Comme les membres de son équipe, il était convaincu que si «l'on s'asseyait suffisamment longtemps, en y mettant suffisamment de poids, sur un projet, on pouvait en contrôler le résultat». «Les gens de l'Est étaient "tellement hostiles au risque et si attachés aux chiffres que tout changement important semblait impossible. [C']étaient des ronds de cuir, ni plus ni moins; ils vouaient un véritable culte aux formules chiffrées ne laissant aucune place à des facteurs comme l'enthousiasme, la foi ou la finesse» (9, précise Locke en citant Smith et Alexander 1998:157, 33).

Les deux études de Locke aboutissent donc à plusieurs conclusions similaires aux nôtres sur le management façon MBA : il tend à privilégier l'exploitation, décourageant ainsi l'exploration, avec toutes les conséquences que cela entraîne sur le développement futur; elles soulignent comme nous les dangers, pour l'entreprise, d'équipes de direction coupées du terrain; enfin elles notent le caractère négatif de l'obsession des chiffres et d'une confiance excessive dans les formules. Notez que les conclusions de Locke s'appliquent aux deux économies, la nouvelle et l'ancienne.

## DEUX CULTURES, PLUTÔT QUE DEUX ÉCONOMIES

Il est dangereux de parler d'une nouvelle et d'une ancienne économie, car, une fois encore, cela concentre l'attention sur le présent, en ignorant le passé – il y a *toujours* une nouvelle économie, qu'elle soit fondée sur le transport, l'électricité ou l'électronique. En outre, cela sous-entend, ce qui est plus sérieux, que l'exploration relève de la nouvelle économie, l'exploitation de l'ancienne. Cette façon de penser est, j'en suis convaincu, profondément destructrice.

De toute évidence, les industries nouvelles font davantage appel à l'exploration. Mais on voit mal comment elles ne comporteraient pas une part d'exploitation, ne fût-ce que pour faire sortir leurs produits des ateliers. De la même manière, les industries établies, qui doivent s'appuyer davantage sur l'exploitation, ne peuvent pas se permettre d'oublier l'exploration, sans laquelle elles finiraient par dépérir. On trouvera dans l'encadré suivant l'exemple célèbre d'une entreprise qui, longtemps, n'a pas su trouver le juste équilibre entre les deux.

### ENTRE EXPLORATION ET EXPLOITATION, APPLE BALANCE

Au milieu des années 1970, Steven Jobs et Steve Wozniak créaient, littéralement dans un garage, une start-up de haute technologie appelée à devenir célébriissime. Ils ont eu l'audace de développer leur Apple, le premier ordinateur personnel. Mais IBM a fini par réagir en développant son propre PC. Beaucoup d'aficionados le jugeaient moins bon que la version la plus récente d'Apple, mais grâce à sa puissance et à la séduction qu'il exerce sur les grandes entreprises, IBM ne tarda pas à faire avec son PC un chiffre d'affaires supérieur à celui d'Apple.

Jobs était un explorateur, il l'était même un peu trop. Son entreprise avait tout un arsenal de produits très innovants, mais cela partait dans tous les sens. Un article de *Fortune* jugeait qu'elle avait besoin de « discipline – de contrôler ses coûts, de réduire ses frais généraux et de rationaliser ses gammes de produits », d'exploiter plus efficacement son innovation, ainsi que de renfor-

cer son marketing et sa distribution (Morrison 1984:87). En 1983, Jobs appela donc à la présidence un dénommé John Sculley (MBA Wharton, 1963), qui avait appris le marketing chez Pepsi Cola, où sa politique d'«innovation» avait consisté à «introduire les bouteilles en plastique grand format et à lancer la campagne Pepsi Challenge» (Dreyfus 1984:183).

Au départ, le «célèbre visionnaire» et le «professionnel chevronné» travaillèrent en bonne harmonie (Uttal 1985:20). Mais ils ne tardèrent pas à se heurter, Jobs craignant que l'homme du marketing, avec ses costumes bleus et son MBA, ne comprenne pas les possibilités technologiques de son nouveau produit (23). Il aurait peut-être dû s'y attendre dès l'instant où, peu après leur première rencontre, Sculley lui avait expliqué que, «exactement comme la Californie du Nord était le “centre technologique” de l'innovation informatique... le corridor du Nord-Est était le “centre géographique de l'innovation en matière de management”» (Sculley 1987:135). Quand Jobs tenta de se débarrasser de Sculley, ce dernier s'assura le soutien du conseil et ce fut Jobs qui se retrouva dehors.

Immédiatement, «Apple entreprit une réorganisation éclair, licencia 20 % de son personnel, [et] annonça qu'il se préparait à publier le premier résultat trimestriel en perte». Un collaborateur eut ce commentaire : «Ils ont arraché le cœur d'Apple pour lui substituer un cœur artificiel. On verra bien combien de temps il battra» (Uttal 1985 :20). Le greffon tint huit ans.

Au début, tout alla bien. Sculley serrait les boulons tout en exploitant les produits que Jobs avait laissés dans les cartons. Le magazine *Fortune* s'émerveillait : «En un an, depuis son arrivée chez Apple, Sculley y a opéré un redressement spectaculaire, même pour Silicon Valley, où le spectaculaire fait partie du paysage» (Dreyfuss 1984:180). Comment Sculley avait-il pu «apposer si vite son sceau sur Apple»? lui demandait *Fortune* (183). «J'assimile facilement beaucoup d'informations complexes» (183) répondait l'intéressé, qui avait cependant confié à un autre journaliste qu'il «se refusait à lire un mémo de plus d'une page» (182). Il n'allait pas tarder à s'autoproclamer directeur technique.

Vers la fin des années 1980, la presse commençait cependant à remarquer quelques faiblesses, précisément dans le domaine de la technique. Le responsable d'un bulletin d'informations professionnel enfonçait le clou : Apple «vendait les produits d'hier avec

des paillettes, du vent et les promesses de lendemains meilleurs; un article du *Los Angeles Times* (Lazzareschi 1990) notait que Sculley ne faisait guère que de l'«extension de gamme», un autre précisait que «Apple, naguère emblématique de la réussite entrepreneuriale impétueuse et agressive, était désormais victime d'une bureaucratie envahissante et d'une technologie apathique» (Lazzareschi 1990). Ce même article citait une publication professionnelle selon laquelle «la conception des nouveaux produits n'obéissait à aucune ligne directrice».

En 1990, Apple publiait le premier résultat négatif depuis les difficultés rencontrées dans les années 1980. Sculley donna sa démission de DG, mais conserva la présidence. C'est peut-être lui qui a le mieux expliqué le problème, par inadvertance, en 1984 : «Je crois que ce ne sont pas les grandes décisions qui altèrent la culture d'une entreprise, mais les petits compromis concédés au jour le jour» (Morrison 1984:100).

En 1991, *Business Week* parlait de «désastre annoncé» – Apple avait un chiffre d'affaires stagnant, des clients mécontents et «un management sur sièges éjectables apparemment oublieux de ses problèmes». Le nouveau DG posa le pronostic suivant : «La stratégie de bas de gamme fonctionnera si nous réussissons à réduire les dépenses parallèlement à la diminution des marges brutes.»

Il n'y réussit pas et, en 1993, Sculley était parti. Après l'échec de son second successeur, Steve Jobs revint, plus «charismatique et fascinant» que jamais, n'ayant perdu ni sa «duplicité ni son arrogance», pour citer deux articles parus dans des journaux très différents (Deutschman 2000; Carlton 1998). Le nouvel iMac apparut peu après lui. Ce grand succès permit à Apple de renouer rapidement avec la rentabilité et les innovations sensationnelles. Retour à la case exploration!

Le problème, aujourd'hui, c'est que nous voyons de plus en plus souvent s'affronter deux *cultures*, c'est-à-dire plus précisément deux approches très différentes du processus de management. Tel est le message important de Scherer et de Locke, également exprimé par Fallows dans un article (1985) où il évoque «une guerre entre deux cultures très différentes de la réussite» : l'une, *entrepreneuriale*, «informelle, hors des circuits normaux, sans garantie», l'autre, *professionnelle*, représentant

«la sécurité, la dignité et l'ordre» (50). Fallows note au passage que la seconde semble plus attirante aux yeux des jeunes :

Au moment précis où il apparaît clairement que monde américain des affaires a besoin de la souplesse et de l'absence de hiérarchie que peut créer un climat entrepreneurial, de plus en plus de jeunes semblent croire qu'ils maximiseront leurs chances de réussite personnelle non pas en se lançant dans la création d'entreprise, mais en s'orientant vers une carrière classique, en commençant par se barder de diplômes de management. (50)

## DES MBA PRESSÉS POUR DES TECHNOLOGIES QUI BOUGENT LENTEMENT

Et les MBA qui vont dans l'industrie, laquelle préfèrent-ils? Comme on peut s'y attendre, ils se sentent plus à l'aise dans les secteurs d'activité reposant sur des données factuelles, donc suffisamment établis pour en générer. Ils sont sans doute aussi attirés par les métiers qui font passer la connaissance de la technique du management avant celle du contexte de l'entreprise, ce qui est généralement vrai partout où les abstractions du marketing, de la finance et de la planification l'emportent sur les détails de la vente, de la production et de la R&D.

On pense dès lors aux produits et services de masse exploitant des technologies établies plus qu'ils n'en explorent de nouvelles. L'exemple le plus évident de cette tendance ressort de l'enquête conduite par *Fortune* en 2001, citée dans le chapitre 4, sur les postes préférés des MBA fraîchement diplômés : après le conseil et la banque d'affaires, venaient les biens de consommation. Les MBA semblent particulièrement séduits par ce que l'on appelle en marketing les *produits de grande consommation*, autrement dit tout, du trombone aux chips. Ainsi, un étudiant de Northwestern évoquait-il «avec amour» pour un journaliste du magazine *Fortune* (Baruch 1997:78) le «merveilleux» stage de marketing qu'il avait passé un été chez Pepsi Cola, où il avait contribué à booster les ventes des boissons fruitées. Et, [pour son premier poste, une fois le diplôme en poche], il penchait pour Clorox, qui lui offrait de travailler au sein de son équipe de litière pour chat». Dans ce genre de secteur, même si les MBA ne connaissent pas particulièrement bien les produits ou leur fabrication, ils peuvent transposer de l'un à l'autre leurs techniques de marketing, comme l'a par exemple fait James Kilt (MBA Chicago 1974), passé de Oscar Meyer à Kraft, puis à Nabisco et

Gillette. «Il maîtrisait admirablement l'art d'exercer des contrôles financiers tout en revigorant les marques» (Griffith 2003).

Les produits de grande consommation semblent changer sans cesse. Mais, pour l'essentiel, ces changements sont superficiels, même si l'étiquette annonce toujours : «Nouveau et meilleur!» Ils se vendent vite, sans doute, mais leur technologie n'évolue que lentement, car ils sont techniquement simples ou, au moins, établis de longue date. Résultat, l'exploitation l'emporte sur l'exploration : les produits relativement standardisés – de marque – transitent par des circuits établis. Comme l'a reconnu Ross Johnson, alors PDG de Nabisco, «un beau jour, un génie a inventé le biscuit Oreo, nous ne faisons que vivre de son héritage». Dans ces secteurs, le marketing est roi, épaulé par la finance, et le style managérial préféré des dirigeants ressemble plus à celui du cuisinier d'un établissement de restauration rapide qu'à celui d'un chef étoilé au Guide Michelin.

Les produits de grande consommation, qui ne restent pas longtemps sur les linéaires, semblent attirer les managers qui n'aiment rester longtemps nulle part. Boissons fruitées aujourd'hui, litière pour chats demain. Maîtrise la technique, aime les déplacements : il y a toujours un autre job ailleurs. Nouveau et meilleur. Comme l'a noté le magazine britannique *Management Today* (2000), «les MBA [eux-mêmes] sont des biens de consommation de marque, coûteux, qui tournent vite».

Mais si les technologies évoluent lentement dès le départ, de tels managers risquent de freiner encore leur évolution car ils misent plus sur des adaptations marketing que sur d'authentiques innovations – c'est ainsi qu'apparaissent sur le marché des produits comme la glace au biscuit Oreo. (Sculley considérerait-il les produits de Apple comme des produits de grande consommation?) Quand on voit cela, on peut se demander s'il y a des limites au modèle de management fondé sur l'exploitation, même dans le domaine des biens de grande consommation.

Clairement, c'est dans ce type de secteur que les PDG MBA ont souvent le mieux réussi. Reuben Mark (MBA Harvard, 1963), chez Colgate-Palmolive, en est un exemple notoire (déjà mentionné dans une note), mais cela fait vingt ans qu'il est aux commandes de son groupe. Les PDG MBA ont également enregistré des échecs cuisants, parfois directement imputables à leur style de gestion.

Privilégier exagérément une fonction, quelle qu'elle soit, c'est risquer de déséquilibrer l'entreprise, quelle qu'elle soit. Steve Jobs accordait trop d'importance au développement de nouveaux produits,

Sculley au marketing. D'autres PDG ne pensent qu'aux finances. Le marketing et les finances sont des fonctions coupées du terrain. On a pu dire que se polariser sur les finances, c'est comme jouer au tennis en regardant le tableau de score au lieu de suivre la balle. Poursuivons la métaphore : se polariser sur le marketing, c'est fixer les tribunes. Mais rester collé au terrain n'est pas forcément mieux : tout miser sur le développement, par exemple, c'est probablement s'intéresser au design de la balle et non à sa trajectoire. L'entreprise a besoin de toutes ces fonctions, mais il faut qu'elles concourent à atteindre l'objectif : taper dans la balle.

## LES MBA ONT-ILS L'ESPRIT D'ENTREPRISE ?

Si l'on forme les gens à pratiquer un management « professionnel », qui créera de nouvelles entreprises ? Des « entrepreneurs », évidemment. Donc, une fois encore, comme pour l'éthique et les savoir-faire relationnels, les business schools se sont crues obligées de mettre en place de nouveaux cours sur la création d'entreprise et tout ce qui tourne autour des start-up. Rien n'y manque : cas, exercices, intervenants extérieurs. Nous nous pencherons dans cette section sur ce nouvel enseignement dans un établissement prestigieux, avant de regarder comment les MBA se comportent dans les start-up.

### L'école des coups doux

Traditionnellement, les MBA ne faisaient pas porter l'essentiel de leur enseignement sur la création d'entreprises – on y apprenait plutôt à les diriger, avec une préférence marquée pour les grandes, ou à leur fournir des services en qualité de consultant ou de banquier. *Competitive Strategy*, l'ouvrage désormais classique de Michael Porter, en fournit un bon exemple, qui étudie la façon de consolider des secteurs d'activités composés de petites entités, mais ne se penche pas, en regard, sur la question de savoir comment fragmenter des secteurs très concentrés – stratégie qui se révèle souvent la plus payante pour les créateurs d'entreprise. Mais les exigences de la mode ont poussé, ces dernières années, les business schools à prétendre former des créateurs d'entreprise.

Depuis 2000, Harvard impose à tous ses étudiants de première année de suivre un cours intitulé « Le manager entrepreneur », confié à



la responsabilité des enseignants de son département entrepreneuriat (qui comporte vingt-cinq membres). À en croire un article du *New York Times* (Leonhardt 2000a), ce département offrait aussi dix-huit cours optionnels de seconde année, qui connaissent un grand succès puisqu'ils représentaient le quart des inscriptions en cours optionnels.

Si les entrepreneurs s'enorgueillissent depuis longtemps d'être « à l'école des coups durs » – autrement dit d'apprendre, à la dure et par l'expérience, à mesure qu'ils avancent dans leur création d'entreprise – on peut dire que l'apprentissage correspondant, en business school, c'est « l'école des coups doux », visant moins à éviter les coups durs de l'expérience vécue qu'à les atténuer. Le site web de Harvard (2003) décrit son programme d'entrepreneuriat comme permettant aux « étudiants de tester leurs idées dans un environnement sans risque ». Mais peut-on vraiment créer une entreprise sans prendre de risque ?

En y regardant de plus près, on constate que l'école se fait une idée curieuse de l'esprit d'entreprise. Témoin cette déclaration du doyen : « Nous considérons l'entrepreneuriat non comme un type de personnalité ou une étape dans le cycle de vie d'une entreprise, mais comme une façon de la gérer. » Un journaliste du *New York Times* note que les membres du corps enseignant lui faisaient écho : « Presque comme une mantra, les professeurs répètent mot pour mot une définition de l'entrepreneuriat qui s'applique, selon eux, aussi bien à General Electric qu'à une start-up Internet logée dans un garage : la poursuite d'opportunités au-delà des moyens actuellement disponibles » (Leonhardt 2000a:8).

À ce niveau de généralité, comment contredire une telle affirmation ? En revanche, ses applications pratiques prêtent le flanc à la contestation : les business schools expliquent à leurs étudiants comment exploiter ces opportunités, et qui peut le faire, mais toujours par comparaison avec ce qui se fait dans les grandes entreprises. Traiter les deux ensemble, c'est hélas répéter l'erreur que font les business schools depuis le début, autrement dit voir le management comme quelque chose de général, de générique, hors contexte. L'énorme fardeau que cela représente de faire décoller une entreprise repose sur les seules épaules de l'entrepreneur. Personnellement. Mettre cela sur le même plan que la direction d'une grande entreprise – dire que c'est la même chose d'être au sommet que de gravir toutes les étapes qui permettent d'y parvenir, c'est rabaisser l'exploit de l'entrepreneur. Et cela perpétue le culte du leadership héroïque, du PDG personnellement responsable de tout. Le PDG parachuté dans une entreprise établie n'y a assumé aucune responsabilité avant de s'installer dans son fauteuil !

## Le palmarès des MBA entrepreneurs

Les vrais entrepreneurs ont généralement la fibre de l'artiste – ce sont des visionnaires, qui ont souvent des révélations. En tant que tels, comme nous allons le voir, nombre d'entre eux choisissent de ne pas fréquenter les business schools. Ces individualistes ne peuvent se réaliser qu'en suivant leur propre voie, les MBA préférant plutôt les itinéraires tout tracés.

Alors, les MBA font-ils de bons entrepreneurs? Crainer et Dearlove (1999) écrivent dans leur livre sur le MBA : «Si les business schools étaient censées fabriquer des générations entières d'entrepreneurs – qui créeraient à leur tour des emplois et contribueraient ainsi à la croissance du PIB – elles n'y sont pas parvenues. Dans les start-up qui ont réussi, à quelques exceptions notables près, les titulaires d'un MBA brillent par leur absence» (27). Les auteurs citent une étude portant sur les cent premiers entrepreneurs du Royaume-Uni, sélectionnés sur la base de la création d'emplois et la croissance de leur chiffre d'affaires sur cinq ans, ainsi que sur leur fortune personnelle. Trois d'entre eux seulement avaient un MBA, dont deux travaillaient dans la même entreprise.

Aux États-Unis, les statistiques de Harvard montrent que «le tiers environ des diplômés sortis de l'école depuis au moins quinze ans sont propriétaires de leur entreprise» (Leonhardt 2000a:8). Mais il y a façon et façon d'y parvenir : il y a un monde entre le consultant qui se met à son compte et l'entrepreneur qui bâtit, à la force du poignet, une grande entreprise. Certaines données montrent que les anciens élèves de Harvard propriétaires de leur entreprise relèvent bien souvent de la première catégorie (Stevenson 1983). Si la proportion de diplômés «travaillant à leur compte» s'est élevée au fil du temps (de 11 % pour la promotion de 1977 à 36 % pour celle de 1982), la plupart d'entre eux sont dans de très petites entreprises : moins de cinquante salariés pour près des trois quarts d'entre elles. En fait, près de la moitié étaient des cabinets de consultants (spécialité la plus représentée, avec 16,7 % des anciens élèves travaillant à leur compte), suivis par les agences immobilières (12,2 %), le commerce de détail (5,7 %), la banque d'affaires (5,1 %) et les services financiers (4,8 %). Stevenson considère en fait les trois premiers secteurs comme «au moins aussi ouverts aux gens qui travaillent à leur compte qu'à ceux qui travaillent pour d'autres» (3).

L'étude ne comportait pas de rubrique sur les métiers liés aux technologies de pointe, mais nombre des autres catégories retenues étaient

apparemment aux antipodes de ces dernières (par exemple l'agro-alimentaire, le commerce de gros, les produits de consommation; ces derniers, soit dit en passant, ne représentaient que 2,5 % des anciens élèves propriétaires de leur entreprise, ce qui montre que les MBA créent rarement celles qu'ils aiment tant diriger).

Une enquête menée plus récemment par Bhidé (1992) auprès des anciens élèves de la HBS confirme ces conclusions. Parmi ceux qui étaient sortis de l'école depuis 10 ans, 18 % se déclaraient «fondateur ou propriétaire majoritaire», le chiffre correspondant s'élevant à 31 % pour ceux qui étaient sortis de l'école depuis 25 ans. Bhidé y voit une «migration progressive» vers «la création d'entreprise», mais reconnaît que les secteurs d'activité choisis par ces entrepreneurs sont à peu près les mêmes que ceux qu'avait identifiés Stevenson. Bhidé lui-même commentait ainsi ses chiffres : «Les anciens élèves de Harvard sont attirés par les secteurs d'activité peu concentrés et demandant peu d'investissements en capitaux... 25 % à 30 % d'entre eux se sont tournés vers le conseil ou d'autres services similaires réclamant peu d'immobilisations» (71).

Bhidé s'est également penché sur les cent personnes ayant fondé les entreprises américaines ayant elles-mêmes enregistré les croissances les plus rapides, telles que les a identifiées le magazine *Inc.* Si 81 % d'entre eux avaient un diplôme universitaire, celui-ci n'était un MBA que pour 10 % (1; voir aussi Bhidé 2000:94). Une étude plus récente parue également dans *Inc.* et portant sur la liste complète des cinq cents premières entreprises de croissance montre que la proportion de fondateurs MBA se situe à 15 % (Greco 2001; un article paru dans *Fortune* en 2001 sur les quarante américains de moins de quarante ans les plus riches ne recensait qu'un seul MBA – encore était-il directeur dans son entreprise, qu'il n'avait pas fondée [Dash 2201]). Ainsi, s'il y a certainement de remarquables entrepreneurs MBA, ils sont nettement moins nombreux qu'on ne pourrait le penser compte tenu du nombre total de MBA et de la proportion (40 %) de ceux qui dirigent des entreprises figurant dans le palmarès des cent premières entreprises du magazine *Fortune*.

Il est plus intéressant encore de constater à la lecture d'une autre étude que les entrepreneurs titulaires d'une licence d'administration des affaires étaient plus de trois fois plus nombreux que les titulaires d'un master (Updike 1999). Bien entendu, les étudiants qui décrochent une licence sont plus nombreux que ceux qui décrochent un master d'administration des affaires – les chiffres du ministère américain de

l'Éducation pour 2000-2001 font ressortir un ratio de 2,3 pour 1. Mais ne serait-il pas naturel de penser que le diplôme le plus élevé produise proportionnellement beaucoup plus d'entrepreneurs? Sauf si les entrepreneurs potentiels se montrent réticents à le passer, ou si ceux qui le passent perdent au passage l'esprit d'entreprise.

## LES ENTREPRENEURS MBA ET LES TECHNOLOGIES DE POINTE

Nous avons mené notre propre enquête pour évaluer la présence de MBA parmi les fondateurs de grandes entreprises américaines de haute technologie. Le Nasdaq classe les entreprises cotées en diverses catégories, dont une de «technologie» (ce que ne fait pas le New York Stock Exchange); nous avons donc utilisé ce classement. À partir du 14 février 2003, nous avons retenu toutes celles qui avaient leur siège social aux États-Unis, une capitalisation boursière supérieure à un milliard de dollars, et avaient été fondées depuis 1975 (époque à laquelle les MBA étaient déjà fort nombreux dans le pays). Cela nous a donné un échantillon des entreprises américaines de haute technologie florissantes – celles qui contribuaient sans doute le plus significativement au développement économique national. Par exemple, on trouve sur la liste Microsoft (fondée en 1975), Cisco et Dell (toutes deux fondées en 1984).

En fin de compte, nous avons un total de quatre-vingt treize entreprises (nous n'avons pas réussi à obtenir d'informations sur le fondateur de quatre d'entre elles, toutes quatre comptant parmi les plus petites). Quinze avaient été fondées par des MBA (seuls, en groupe ou parmi d'autres). Cela fait 16 %, la même proportion (observation intéressante) que dans la liste obtenue par l'étude globale de *Inc.* de 2001. (Les fondateurs ayant un doctorat étaient légèrement plus nombreux, seize sur quatre-vingt treize.) La moitié (huit) des entreprises fondées par des MBA se situaient parmi les plus petites, avec des capitalisations boursières inférieures à 2 milliards de dollars. Sur les douze entreprises ayant des capitalisations boursières supérieures à 10 milliards de dollars, deux avaient été fondées par des MBA. Ces derniers ne tiennent donc pas une grande place parmi les fondateurs d'entreprises de haute technologie.

## La création d'entreprise, une passion dévorante

Les entrepreneurs se vouent en général corps et âme à leur entreprise et à leur métier, ainsi, souvent, qu'à «leurs» hommes, cela va parfois jusqu'à l'obsession. Il faut une puissante implication (même au plan affectif) pour transformer une jeune entreprise en une société fermement établie.

Comme nous l'avons vu, néanmoins, beaucoup de MBA ont tendance à se montrer inconstants précisément de ce point de vue : ils ne s'attachent ni à une entreprise ni à un secteur d'activité, pas même à la notion de start-up. Un article, paru dans *Fortune* après l'implosion de bulle des start-up Internet, indiquait que les «MBA ne voulaient plus parier sur une start-up – 7 % seulement d'entre eux s'étant déclarés prêts à y accepter un poste, chiffre à comparer aux 18 % de l'année dernière» (Koudsi 2001:408). Deux ans plus tard, le *Financial Times* (Bradshaw 2003c) rapportait que «le gel des embauches imposé par les banques et les cabinets de consultants en management se traduit par un regain d'intérêt des diplômés MBA pour les aventures entrepreneuriales». Dernière mode MBA à ajouter à une liste déjà longue!

En revanche, quand on a l'esprit d'entreprise chevillé au corps, fonder son affaire n'est ni une mode ni un pari mais un impératif. Ce n'est pas une question de calcul mais un engagement, personnel et professionnel. Un de mes amis, créateur d'entreprises en Inde, me parlait un jour d'un des membres de son équipe marketing dans les termes suivants : «Il n'a pas le feu au ventre.»

Les gens qui ont le feu au ventre n'ont peut-être pas la patience de passer deux ans à faire de l'analyse sagement assis sur les bancs d'une business school. Voici le témoignage d'un entrepreneur américain ayant brillamment réussi : «J'ai suivi des cours du soir pour avoir un MBA. J'aurais mieux fait d'utiliser ce temps à créer d'autres entreprises. Les vrais entrepreneurs quittent l'école dès qu'ils le peuvent et se lancent dans la vie» (cité par Crainer et Dearlove 1999:40).

On pourrait donc dire que l'entrepreneur pratique un style de management traditionnel : il se comporte en patron qui connaît à fond son affaire et s'implique dans tous ses aspects. C'est peut-être grâce à ce style de management à l'ancienne que nous voyons naître de nouvelles économies.

Évidemment, les entrepreneurs exploitent, mais pas avant d'avoir exploré, car ils doivent construire la machine qui les conduira à la réussite. Et, bien sûr, il leur arrive souvent de calculer, en chemin, mais sou-

vent de tête, de façon informelle, ou sur le dos de la proverbiale enveloppe – le verbe *combina* décrirait sans doute mieux leur façon de faire. Nombre d'entre eux, en réalité, sont attirés par des secteurs d'activité trop nouveaux ou trop dispersés pour générer les chiffres indispensables aux calculs savants. Ils doivent donc avoir le courage d'agir sans disposer de données chiffrées, ce à quoi la formation reçue en MBA ne prédispose guère. Comment analyser un secteur d'activité si l'on n'a pas de chiffres? Qui peut calculer la rentabilité potentielle d'un produit qui n'a jamais été mis sur le marché?

La création d'entreprise est, par conséquent, largement un acte de foi, exigeant plus l'imagination de l'artiste que les calculs du technocrate. Les entrepreneurs agissent donc en fonction de leur intime conviction, et c'est à la fois leur grande force et leur principale faiblesse : ils se lancent là où le manager calculateur a peur de mettre les pieds, y récoltent de grandes réussites parfois suivies d'échecs tout aussi retentissants. Et c'est là que les MBA font leur entrée.

## LES MBA DANS LES TECHNOLOGIES À ÉVOLUTION RAPIDE

Ce sont évidemment les échecs comme celui de Steve Jobs première période qui chassent les entrepreneurs de leur propre affaire. Les artistes sont parfois trop passionnés, poussent trop loin l'exploration, mais pas assez les calculs, c'est-à-dire l'exploitation. Il arrive alors qu'il faille les remplacer.

Mais par qui? La réponse semble évidente, comme dans le cas du remplacement de Jobs par Sculley : par des gens capables de corriger ces défauts, des gens bien organisés, aimant les chiffres, pas indûment passionnés, émotifs ou intuitifs – autrement dit, des spécialistes de l'exploitation. Et, comme nous l'avons également vu avec Apple, la réponse évidente est parfois la mauvaise.

Nos données Nasdaq indiquent que c'est souvent aux managers MBA que l'on fait appel pour remplacer les fondateurs de start-up en difficultés. Nous avons regardé la formation des dirigeants de nos quatre-vingt-treize entreprises le 14 février 2003 : vingt-quatre d'entre eux avaient un MBA (26 %). Ils occupaient sans doute une place moins éminente dans ce classement que dans celui des cent premières entreprises américaines de Fortune (40 %), mais manifestement plus importante que celle qu'ils tenaient parmi les fondateurs des entreprises de

haute technologie (16 %). La question est de savoir si ces individus réussissent parce qu'ils équilibrent les besoins de leur entreprise ou s'ils échouent parce qu'ils font repartir le balancier trop loin dans la direction opposée à celle que lui avait imprimée le fondateur ?

À l'évidence, il est plus facile de trouver le juste équilibre dans des secteurs d'activité établis, comme ceux qui vendent des biens de grande consommation. Ils n'ont pas tellement besoin d'exploration – il en faut, mais pas énormément. Mais les industries dites de haute technologie doivent ce nom au fait qu'elles reposent sur une base de connaissances complexes qui, loin de se figer, ne cessent de changer. C'est la raison pour laquelle elles exigent énormément d'exploration. (Pensez à Hewlett-Packard, décennie après décennie.) Dans ces conditions, comment font les PDG MBA, qui savent tout sur le management en général, mais connaissent souvent mal les technologies en question ?

Les observations dont nous avons rendu compte – les analyses systématiques de Sherer et Locke ainsi que l'histoire d'entreprises comme Apple et Xerox – permettent de penser qu'ils ne s'en sortent pas très bien. Mais d'autres cas – par exemple celui de Lou Gerstner (MBA Harvard, 1965), qui a pris les commandes d'IBM sans expérience informatique, et celui de Chambers, le patron de Cisco (MBA de l'université de l'Indiana, 1976), qui a fait un beau parcours, même si la situation semble moins claire au moment où j'écris ces lignes – semblent indiquer que certains s'en tirent. Quant à Carla Fiorina chez Hewlett-Packard (MBA de l'université du Maryland, 1980), il est trop tôt pour que l'on puisse le dire, même s'il est permis de spéculer.

Évaluer la performance des dirigeants d'une entreprise établie n'est jamais facile, qu'il s'agisse ou non de haute technologie. Pour les start-up, la réussite et l'échec sont souvent plus nets : l'entreprise marche ou fait faillite. Mais une fois qu'une entreprise est établie, elle est portée par la force d'inertie de ses procédures et du marché. Comment, dès lors, dire si le nouveau PDG améliore la situation ou se contente d'exploiter l'héritage du fondateur (souvent immédiatement exploitable, quand son management a laissé à désirer) ? Même dans l'informatique, où tout change pourtant si vite, il a fallu près de dix ans pour que l'influence de Sculley sur les performances d'Apple soit évidente. Mais, au moins, il était encore aux commandes quand les conséquences de son action sont apparues au grand jour. Dans le monde actuel, où le jeu des chaises musicales est le sport favori des PDG, ils sont souvent allés voir ailleurs, bonus en poche, avant que quiconque ne puisse juger de leur performance.

J'en tire la conclusion que nous avons toutes les raisons d'être sceptiques, voire sévères, à l'égard du phénomène croissant des MBA reprenant la direction d'entreprises établies dans le secteur de la haute technologie. Passer des chips aux boissons fruitées est une chose, se mettre aux puces de silicone en est une autre, et c'en est encore une autre de passer aux réacteurs nucléaires ou à la gestion d'un hôpital. Le magazine *Fortune* a publié un article intitulé «CEOs Who Manage Too Much» («Ces PDG qui en font trop») : «Dans leur ancienne entreprise du Fortune 500, ils savaient mener leur barque. Mais quand ils prennent les commandes d'une start-up Internet, les transfuges de la grande entreprise s'aperçoivent que leurs règles de conduite habituelles ne fonctionnent plus» (Gimein 2000:235).

Ces habitudes, hélas fort répandues, faisaient la part belle au calcul, mais guère à l'engagement personnel. Aux yeux de ces dirigeants, la technique de management est plus importante que la technologie du secteur concerné. En outre, comme le note l'article de *Fortune*, la mentalité du «commandement et du contrôle» ne fonctionne tout simplement pas dans un monde où la prise de décision est partagée (Gimein 2000:240). Si le leader n'est pas personnellement engagé dans la technologie, peut-il faire le poids par rapport à des experts qui le sont ?

Un PDG passionnément attaché à son métier peut facilement se faire épauler par des individus connaissant bien la technique du management. La question est de savoir si l'inverse est vrai, si un PDG maîtrisant les techniques du management peut s'en sortir aussi bien en s'entourant de collaborateurs férus de technologie. (Souvenez-vous du mot de Rumelt, faisant remarquer qu'il était facile d'enseigner la stratégie à des experts en moteurs de moto, mais pas de faire comprendre comment fonctionne la moto aux experts ès stratégie.) Autrement dit, les explorateurs trouvent facilement des spécialistes de l'exploitation, mais ces derniers éprouvent les plus grandes difficultés à recruter des explorateurs.

Il semble que les gens qui dirigent des firmes de haute technologie doivent avoir la technologie dans le sang, la vivre. Il est impossible de tricher, à la manière d'un Sculley s'autoproclamant «directeur technique» ou d'une Carla Fiorina tentant un remake du fameux *HP Way* rebaptisé *Rules of the Garage*. Ce n'est pas parce que la direction ordonne d'«inventer» (la dernière des *rules of the garage*) que les inventions jaillissent comme par enchantement, surtout quand cet impératif est édicté par les personnes les plus distantes du garage. Les trouvailles sont stimulées par des leaders qui sentent les choses, pas par ceux qui raisonnent.



Dès lors, qu'aurait pu faire Apple pour cesser de connaître des hauts et des bas dans les années 1980 – comme tant d'autres entreprises depuis? Peut-être se trouver un patron passionnément attaché à la société et à son métier, mais un peu moins à sa stratégie. Un Steve Jobs moins les piquants. Plus l'équilibre.

## À TEMPS NOUVEAUX, BUREAUCRATIE NOUVELLE?

Il est de bon ton de considérer les MBA comme modernes, progressistes, adeptes du changement. Et il est certainement vrai que la plupart des business schools font de grands efforts pour vivre avec leur temps.

En contraste complet par rapport à l'image de la bureaucratie, symbole même du vieillot, de la routine, de la résistance au changement. Les MBA sont effectivement censés en être l'antithèse; les écoles les lâchent même dans le vaste monde avec la mission de «rosser la bureaucratie».

Dans la réalité, à mon avis, c'est exactement l'inverse qui se produit : s'ils appliquent consciencieusement le management ingurgité à l'école, les MBA finissent presque automatiquement par se transformer en bureaucrates.

Je n'emploie pas ce terme pour créer un effet de choc. Le mot *bureaucratie* possède à la fois un sens péjoratif et un sens technique; je le prends ici, littéralement, sous ces deux significations. Au sens péjoratif, à d'innombrables reprises, j'ai vu des managers MBA se comporter exactement comme le patron de Dilbert. Cela ne les concerne pas tous, certes, mais cela en concerne beaucoup trop. Au sens technique, la bureaucratie classique a deux grandes caractéristiques : la formalisation et la centralisation (voir Mintzberg 1979, 1983). Les programmes MBA promeuvent les deux, nombre de leurs anciens élèves en font donc autant.

Contrôler le comportement humain par le truchement de la formalisation des activités, tel est le principe directeur central de la bureaucratie classique. Il s'accomplit par l'intermédiaire de plans, de systèmes et de mesures de la performance – tout cela étant à l'honneur dans les programmes MBA et donc particulièrement apprécié de nombre de leurs anciens élèves. Contrôler, au royaume de la bureaucratie, cela veut dire tout coucher sur le papier. Un marché est contrôlé si, dans le rapport annuel, un chiffre élevé apparaît à côté de la mention «part de marché»; la qualité, si un chiffre faible apparaît à côté de la mention «défauts»; les hommes, s'ils sont tous connectés à un patron sur un

organigramme; l'ensemble du système, si toutes les actions sont anticipées dans un document nommé «plan» – du «plan stratégique», tout en haut, aux budgets prévisionnels plus détaillés, au bas de la feuille.

Le contrôle, la formalisation ou même la bureaucratie ne sont pas mauvais en eux-mêmes. Il est difficile d'imaginer une organisation sans un minimum des trois. Qui, par exemple, monterait dans un avion qui n'aurait pas de procédures de vol standardisées, ni de partage clair des responsabilités? Le problème se pose – et le mot *bureaucratie* prend alors son sens péjoratif – quand une entreprise ou un organisme penche trop dans cette direction. Elle devient alors impersonnelle et inflexible, ses dirigeants étant pour leur part distants, coupés du personnel. Je suis convaincu que les formations dispensées en MBA penchent trop dans cette direction. Ainsi que les entreprises dirigées par leurs diplômés qui ne parviennent pas à dépasser, dans la pratique, la formation reçue et s'avèrent incapables de contrebalancer leur formation analytique par la mise en œuvre quotidienne de l'art et du métier.

Quant à la centralisation, dont l'image n'est ni moderne ni progressiste, je ne connais aucun programme MBA qui y pousse ouvertement. Mais y en a-t-il un seul qui ne l'encourage secrètement – en laissant l'impression que les dirigeants sont des gens importants, loin du terrain, qui restent dans leur fauteuil pour prendre des décisions calculées avec soin et prononcer des stratégies impeccablement conçues qu'ils laissent le soin d'appliquer à tous les autres membres de l'entreprise? (Laissez-moi vous rappeler la critique que j'ai faite au chapitre 2 de la métaphore de Ewing, qui plaçait le dirigeant au sommet d'une pyramide : de là-haut, tout paraît incroyablement petit, sauf la pyramide elle-même, dont on ne voit pas du tout l'intérieur.)

J'ai cité plus haut John Ralston Saul (1992) faisant remarquer, au sujet de Robert McNamara, que «c'est un truisme applicable à tous les technocrates que d'affirmer... qu'ils sont indissolublement liés à la centralisation» (87). Ils ont de bonnes raisons de l'être. Les managers qui s'attachent aux chiffres et non aux nuances, aux systèmes et non aux subtilités, surtout quand ils sont parachutés dans des contextes qu'ils ne comprennent pas, se sentent fragilisés et se jettent sur tous les contrôles dont ils disposent. Ils aboutissent à une centralisation exagérée dans certains domaines, car ils prennent des décisions qu'ils auraient dû déléguer, et à une formalisation excessive dans d'autres, du fait qu'ils comptent sur les systèmes pour contrôler ce qui ne peut pas l'être par la prise de décisions directe. De tels dirigeants contrôlent trop et de trop loin, à la manière de ces parents qui ne parviennent pas à

imposer de discipline à leurs enfants et semblent dès lors ne pas savoir ce qu'ils veulent.

Pour conclure cette discussion, je crois que le nombre de MBA occupant des postes de hautes responsabilités, couplé avec le culte du leadership héroïque, aboutit à ce que beaucoup d'entreprises soient désormais plus hiérarchisées, plus centralisées et plus formalisées qu'elles ne devraient l'être. Tous les efforts accomplis des années 1960 à la fin des années 1980 pour impliquer davantage les gens dans leur travail ont cédé la place au règne impitoyable et arbitraire du management bureaucratique. Et cela à un moment, surtout dans les industries de la haute technologie, où il faudrait privilégier le travail en équipe, la collaboration et les réseaux.

## Les chaînes de réseaux<sup>1</sup>

Le concept de *chaîne* plaît beaucoup, actuellement, tant dans l'enseignement que dans la pratique du management. Bien sûr, ce n'est pas la chaîne *verticale* qui est la mode, cette chaîne du commandement qui descend les échelons d'une hiérarchie, mais la chaîne *horizontale*, celle des opérations, popularisée sous le nom de «chaîne de valeur» dans le livre de 1985 de Michael Porter, *L'avantage concurrentiel*. Il faut savoir, cependant, que cette nouvelle chaîne ostensiblement horizontale renforce en fait l'ancienne chaîne verticale.

L'idée de prendre l'image d'une chaîne horizontale pour décrire les opérations d'une entreprise nous vient de la sphère la plus classique de la production de masse, la *chaîne* de montage de l'industrie automobile. Toutes les tâches s'y suivent en une séquence linéaire, de l'instant où les pièces arrivent dans les ateliers à celui où les automobiles en ressortent sur leurs quatre roues, un mécanicien au volant. Depuis que Porter a conçu ses généralisations sur la chaîne de valeur des fonctions séquencées – dans l'ordre, logistique des entrants, opérations de production, logistique des produits sortants, marketing, commercialisation et services aux clients – toutes sortes d'autres opérations ont, elles aussi, été présentées comme des chaînes.

Allez dans un aéroport ou un hôpital, un laboratoire de recherche ou une équipe de projet, voyez si vous y trouvez de telles chaînes. Vous trouverez, certes, des processus secondaires qui prennent cette forme linéaire. Mais l'activité, dans l'ensemble, n'y ressemble guère. On a pris

1. La discussion suivante puise aux sources d'un article signé par moi-même et Ludo van der Heyden (1999).

l'habitude d'utiliser le mot *hub* (le moyeu d'une roue, souvent traduit par le mot «plateforme») pour parler des aéroports (voir figure 5.1), car ils sont moins organisés en séquence d'activités que comme des points focaux, vers lesquels convergent les gens, les choses et l'information, et d'où tout cela repart dans toutes les directions. Les hôpitaux, eux aussi, peuvent être considérés comme des *hubs*, et cela non seulement lorsqu'on pense au bâtiment vers lequel convergent les patients, leurs visiteurs et le personnel soignant, mais aussi, à l'intérieur, au niveau de chaque patient, vers qui convergent divers types de services.

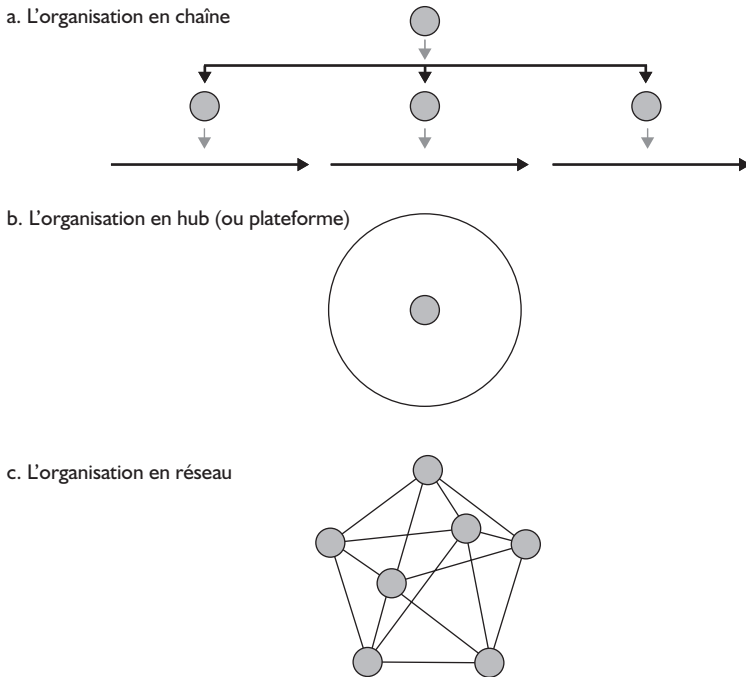


FIGURE 5.1  
Les trois types de schémas organisationnels

Les laboratoires de recherche et les équipes de projet, cependant, ne ressemblent ni à un moyeu de roue, ni à des chaînes : ils n'ont en général ni centre évident, ni séquences linéaires dominantes. La meilleure image, pour les décrire, est celle des réseaux, comme on le voit dans la figure 5.1c, qui schématise des relations de coopération interactives et en tous sens entre les divers pôles. Prendre la métaphore de la chaîne, et même celle du hub, ne permet pas d'en rendre la complexité.

Où situer l'équipe de direction dans ces différents schémas? Pour la chaîne, c'est facile : isolée, au-dessus du reste. Comme on le voit dans le schéma 5.1a, il y a un cadre dirigeant, lui-même coiffé par un autre dirigeant, au-dessus de chaque maillon. Un manager pour chacun, un manager pour tous! Autrement dit, la chaîne verticale de commandement domine tout naturellement la chaîne horizontale des opérations. Il ne faut donc pas s'étonner que les chaînes de Porter connaissent une telle faveur dans les MBA; le patron est tout en haut. Mais nous venons de vivre un siècle voué, dans une large mesure, à la production de masse. (Joseph Lampel [*in* Lampel et Mintzberg 1996] a repris, puis classé, tous les secteurs d'activité pris comme exemples dans *L'avantage concurrentiel* de Michael Porter [1980]. Il a trouvé que 176 sur les 196 recensés étaient dominés par la «logique de l'agrégation», c'est-à-dire la fabrication de produits ou la prestation de services de masse.)

Dans un monde où les hubs et les réseaux jouent un rôle croissant, cependant, cette conception du management ne tient plus, il faut trouver autre chose. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les schémas de la figure 5.1 pour le comprendre : mettre un patron au-dessus du hub ou du réseau serait ridicule : cela ne ferait que le couper de la vie de l'entreprise ou de l'organisme. Mais où le mettre?

Dans le cas du hub, pas de problème : au centre. Dans la figure 5.1, ce changement, mineur, ne demande qu'un coup de crayon. En revanche, dans le monde de l'entreprise, il est profond : il situe la direction à un endroit auquel elle n'est pas habituée. Se voir au centre de l'entreprise, et non à sa tête, modifie totalement l'idée que l'on se fait de son propre monde managérial. Témoin cette observation de Sally Helgesen (1990) dans son ouvrage, *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership* : les femmes occupant des postes de direction «disaient souvent être au cœur de leur entreprise. Pas au sommet, mais au centre, les relations avec le personnel s'opérant non de patron à subordonné, mais pratiquement sur un plan d'égalité» (45-46). Ainsi, par exemple, dans ce type d'organisation en soleil, les dirigeants doivent discuter de leur stratégie avec leurs collaborateurs, ils ne peuvent pas la leur imposer du haut de leur grandeur.

Et dans une structure en réseau, où mettre le management? Arrêtez-vous, revenez à la figure 5.1c, regardez-la bien en vous posant précisément cette question.

Quand je la pose, mes interlocuteurs hésitent. Au sommet? Au-dessus? Évidemment non, les dirigeants se retrouveraient automatiquement «hors jeu». Au centre? Il n'y a pas de centre, dans un réseau; en

créer un le «centraliserait» et ferait obstacle à la libre circulation des informations.

La réponse paraît dès lors évidente : dans un réseau, la direction doit être *partout*. Elle doit suivre les flux d'activité, qui ne peuvent être ni prévus ni *formalisés*. Mais il y a une autre réponse, moins évidente peut-être, mais plus profonde : la direction doit potentiellement être l'affaire de *tout le monde*. Dans un réseau, tout le monde doit être habilité à prendre des décisions et des initiatives stratégiques, de sorte que la responsabilité va à la personne la plus qualifiée pour traiter l'affaire en cours. Si vous trouvez que je pousse un peu loin le bouchon, demandez-vous qui «dirige» le world wide web.

Autrement dit, dans le cas du réseau, le contrôle doit céder la place à la collaboration. Aux «patrons» et «subordonnés» des divers échelons de la hiérarchie, il faut substituer des échanges entre «collègues» à l'intérieur et «partenaires» à l'extérieur. À l'évidence, même dans un réseau, il faut un dirigeant désigné officiellement. Mais pour créer des contacts et contribuer à l'activité commune, plus que pour commander et contrôler. Et cela veut dire que les managers doivent pénétrer à l'intérieur de ces réseaux. Certainement pas y être parachutés, sans rien y connaître, tout en voulant tout diriger. Non, ils doivent être profondément impliqués, afin de *mériter* leur autorité.

«Les dotcom n'ont aucune structure», affirma un jour Paul Bracken, professeur de management. Affirmation erronée, mais révélatrice. Ce n'est pas que les réseaux n'aient pas de structure, simplement, elle obéit à une logique différente. (Regardez-le bien, ce schéma 5.1c!) Ils ne paraissent déstructurés qu'à ceux qui se font une idée conventionnelle de la structure. (Un poisson, une fois dans la besace du pêcheur, dirait sans doute que l'élément liquide a disparu du monde!) Exercer un management efficace dans un réseau suppose donc de commencer par apprécier la nature particulière de sa structure. Bien entendu, les business schools pourraient en faire l'objet d'un nouveau cours. Mais serait-il apprécié par des étudiants qui veulent à tout prix être «à la tête» de leur entreprise?

Ceci entraîne de profondes implications. C'est en effet la raison essentielle pour laquelle l'enseignement donné en MBA, ainsi que les styles de management héroïque et calculateur, qui y sont associés, sont tellement antithétiques par rapport aux industries importantes qui ne peuvent fonctionner qu'avec des «travailleurs du savoir», en équipe, en réseau, etc. Quel sens cela peut-il avoir d'y parachuter des patrons formés au management mais ignorants de leur contexte, ce qui ne les

empêche pas de se croire les seuls à pouvoir prendre des décisions et formuler des stratégies? C'est aussi bête que fréquent, et le plus triste, c'est quand cela se passe dans les entreprises de haute technologie. S'il y a un endroit où il faut «rosser la bureaucratie», c'est bien celui-là! Et cela veut dire s'attaquer à l'enseignement habituel du management, qui continue à aller dans un sens alors qu'une bonne partie de l'économie va dans un autre. Si les business schools croient vraiment au changement, elles devraient commencer par changer les individus à qui elles enseignent le management et la façon dont elles le leur enseignent.

# LA DÉGRADATION DES INSTITUTIONS SOCIALES

*Des moyens toujours plus perfectionnés au service d'objectifs toujours plus confus, tels sont selon moi les caractéristiques de notre époque.*

ALBERT EINSTEIN

Les chapitres précédents constituent autant d'étapes du développement de mon argument central : non seulement le MBA, diplôme apparemment innocent, ne prépare pas vraiment, comme il est censé le faire, ses étudiants au management, mais cela ne l'empêche pas d'exercer une influence immense, parfois indue, toujours pernicieuse. Cela commence, nous l'avons vu, dès le processus éducatif, pour se propager, par l'intermédiaire des dirigeants MBA, à l'ensemble des entreprises où ils exercent leurs talents. Nous allons voir maintenant que cela ne s'arrête que dans la société au sens large, et que c'est là que ses effets peuvent être les plus destructeurs.

Nous passons ainsi des conséquences économiques aux conséquences sociales, les secondes influençant à mon avis beaucoup les premières. À l'évidence, le développement économique facilite le progrès social. Mais il en dépend aussi. Les sociétés les plus aptes à faire bénéficier l'ensemble de leurs citoyens de la création de richesse économique en génèrent presque toujours davantage que les autres. La façon dont une société sélectionne et prépare ses leaders et celle dont ces derniers exercent leurs responsabilités jouent un rôle déterminant dans cette capacité, ou non, à partager harmonieusement les richesses entre les citoyens. Ces dernières années, un nombre toujours croissant d'entre eux ont été laissés pour compte. Les coûts sociaux sont évidents, mais nous subissons sans doute aussi, sans même nous en rendre compte, un déclin du développement économique.



## L'ILLÉGITIMITÉ DU LEADERSHIP CONTEMPORAIN

Prenons-nous le temps de réfléchir sérieusement au type de leadership dont nos institutions sociales les plus importantes, en particulier les entreprises, ont besoin? Prêtons-nous une attention suffisante au rôle du jugement, du dévouement, de l'humilité, de la générosité – et de la légitimité? Pensons-nous à l'effet qu'entraîne sur tout ceci le mode le plus répandu de formation, et donc de sélection des dirigeants?

Être un grand leader ne se résume pas à prendre des décisions plus astucieuses que les autres ou à négocier des accords plus importants, surtout si, au passage, on engrange des bénéfices personnels substantiels. Cela consiste à stimuler l'énergie des autres afin qu'ils prennent de meilleures décisions et obtiennent de meilleures performances. Autrement dit, cela consiste à libérer l'énergie positive que chacun possède naturellement. Un leadership efficace inspire plus qu'il ne responsabilise, connecte plus qu'il ne contrôle, démontre plus qu'il ne décide. Tout cela grâce à l'*engagement* – de soi, d'abord, et des autres, ensuite.

Ce n'est possible que si le leadership est ressenti comme légitime, c'est-à-dire non seulement accepté, mais aussi respecté par ceux qui y sont soumis. Le pouvoir se mérite. «Aucun homme n'est assez bon pour en gouverner un autre sans son consentement», disait Abraham Lincoln. Il parlait du gouvernement, bien sûr, mais aujourd'hui, de plus en plus, les gens se gouvernent mutuellement dans les entreprises. Si la démocratie a vraiment un sens, elle doit s'étendre aux organisations au sein desquelles la plupart d'entre nous travaillons tous les jours. J'affirme que le leadership promu par nos business schools viole cet esprit dans la mesure où il encourage le développement d'une élite séparée, privilégiée – c'est la culture du professionnalisme évoquée ci-dessus – cette élite étant en général imposée aux autres sans leur consentement.

Je ne plaide pas ici pour l'élection des dirigeants (même s'il serait intéressant de voir combien de ceux qui sont aujourd'hui en poste sortiraient indemnes de ce type de scrutin)<sup>1</sup>. En revanche, je serais favorable à ce que les dirigés soient consultés lors de la sélection de leur dirigeant – par exemple, en étant représentés dans le processus de sélection.

1. J'ai déjà évoqué cette question dans mon livre *Pouvoir et gouvernement d'entreprise* (1983, 2004), surtout le chapitre 3. J'ajoute que le cabinet de consultants McKinsey, qui fait référence dans le monde des affaires, fait élire son directeur général, pour un mandat de trois ans, par les partenaires seniors (nommés *directors*), votant à bulletins secrets.

tion – afin de vérifier que le candidat a su s'en faire respecter. Une telle démarche pourrait apporter une perspective nouvelle d'une importance vitale au processus de sélection en y impliquant des personnes ayant travaillé aux côtés des candidats. Sachant que la sélection des dirigeants, souvent confiée à des personnes extérieures n'ayant qu'une connaissance superficielle de l'entité en question et même des candidats eux-mêmes, est loin de donner satisfaction, consulter leurs collègues et leurs futurs subordonnés pourrait se traduire par une amélioration fantastique de la qualité du management.

Une étude réalisée avant l'effondrement d'Enron et d'autres grandes entreprises montrait que 47 % seulement des salariés d'entreprises américaines considéraient leurs dirigeants comme étant d'une grande intégrité personnelle (*The Gazette*, 9 octobre 2000). Une étude plus récente, conduite par la Rutgers University of Connecticut, constatait que «58 % des salariés pensent que les grands patrons ne cherchent à défendre que leur propre intérêt, même si cela porte préjudice à l'entreprise, 33 % pensant pour leur part que les dirigeants ont à cœur de bien servir leur entreprise» (*in Greenhouse* 2002). Pouvons-nous réellement continuer à tolérer cette situation?

## Une nouvelle aristocratie?

La «classe affaires» n'est-elle qu'une catégorie de sièges dans un avion? Ne serait-elle pas devenue une classe sociale, que le magazine *Time* a décrite comme «une caste professionnelle et managériale qui se considère comme étant formée pour prendre les commandes des entreprises de notre pays – et donc destinée à le faire» (4 mai 1981:58)?

Dans les dernières pages du livre qu'il a consacré à l'histoire de Wharton, Sass emploie un vocabulaire révélateur :

Le succès du MBA de Wharton a sans doute été le sommet et l'aboutissement des efforts déployés depuis un siècle par l'école pour offrir une classe de leaders à la société industrielle. Plus harmonieusement et plus complètement que par le passé, le programme amalgamait les trois types classiques du leadership occidental : le professionnel, l'aristocrate et l'homme d'affaires – en un personnage social unique et nouveau. (336)

Comme il est ironique que l'Amérique, si fière d'avoir rejeté le joug de l'aristocratie britannique, voie, deux siècles plus tard, naître sa propre aristocratie! La Grande-Bretagne a décliné en partie à cause de la révolte de la classe ouvrière contre les privilèges de classe et le lea-

dership déconnecté de l'aristocratie terrienne. L'Amérique se prépare-t-elle à renouveler, à sa manière, cette expérience? (Voir Kelly 2001.)

«Au fil des années, certaines cultures ont récompensé des comportements qui ont fini par se révéler ruineux pour l'ensemble de la société – le désir de la haute société britannique de ne pas se salir les mains en faisant du commerce en est l'exemple le plus célèbre», écrivait Fallows dans *The Case Against Credentialism* (1985). L'auteur se demandait si «une évolution tout aussi perverse ne serait pas en cours en Amérique», non en raison d'un refus de faire du commerce, mais par désir de l'exploiter à des fins personnelles (52).

Une société peut-elle se permettre d'être à deux niveaux, l'un fondé sur les diplômes, l'autre sur l'expérience? Le parcours individuel des futurs leaders ne devrait-il pas être varié et même idiosyncratique, permettant ainsi de juger chaque candidat sur ses qualités personnelles, dépassant ainsi les titres universitaires et les affiliations, et encore plus les aptitudes superficielles à impressionner la galerie? Je reproduis ici la réponse d'une femme cadre supérieur à une lettre que je lui avais moi-même adressée. Elle décrit si bien ce grave problème que j'ai laissé sa lettre pratiquement intacte.

## ILS VEULENT TOUS ME « MANAGER »

### *Lettre d'une subordonnée*

Cher professeur Mintzberg,

J'ai été intriguée par ce que vous disiez des MBA dans le numéro novembre-décembre 1992 de la *Harvard Business Review*...

Un système à deux vitesses reposant sur les diplômes obtenus existe, à n'en pas douter... [Cependant, dans un tel système, où] la réussite universitaire est plus appréciée que l'expérience et, en toute logique, se voit récompensée par des rémunérations et des responsabilités plus élevées, la réaction rationnelle des jeunes est de poursuivre leurs études afin de décrocher un MBA, renonçant ainsi à une expérience pourtant bien nécessaire.

De nombreuses entreprises, même parmi celles qui affirment apprécier hautement l'expérience, perpétuent encore ce problème... [rendant] impossible aux non-MBA de se voir attribuer

des responsabilités de management grâce à leur seul mérite, même quand la politique officielle affirme favoriser la promotion interne...

Je suis hélas payée pour savoir de quoi je parle. Commerciale, j'ai choisi de monter par le rang (je n'aurais pas pu financer un MBA). L'an dernier, j'ai accepté un poste dans une entreprise qui me proposait de développer une entité autonome... Mon expérience antérieure coïncidait parfaitement avec les exigences du poste – j'avais été commerciale sept ans durant dans le même secteur d'activité, les deux dernières années avec le même type de produits. Ma mission consistait à développer un nouveau projet en travaillant avec certaines sociétés clientes pour leur offrir des produits personnalisés.

L'an dernier, j'ai plus que doublé le chiffre d'affaires, conçu et mis en œuvre un plan marketing, construit, en partant de zéro, une base de données, lancé une campagne de marketing direct et un programme de relations publiques, et occupé tous les postes, de directrice de la création jusqu'à correctrice, en passant par chef des ventes et comptable. Sans surprise, lors de l'évaluation annuelle, j'ai eu une note «exceptionnelle». Mais notre société entre précisément dans la catégorie que vous décrivez dans votre article, celle des entreprises «à deux vitesses».

Personne ne m'a jamais dit que je n'irai jamais plus loin chez cet employeur – promouvoir des non-MBA à des postes pouvant conduire à la direction générale, ne s'y est tout simplement jamais fait. Les règles les plus importantes ne figurent pas dans le manuel remis aux salariés.

Mon employeur n'envisage de m'accorder aucune nouvelle responsabilité de management – je n'ai donc à espérer ni le titre, ni la reconnaissance et le salaire que me vaudrait normalement ma performance – car nous avons déjà un encadrement de MBA venant des écoles les plus prestigieuses (Stanford, Harvard, etc.), et même un diplômé d'Oxford.

Cela ne veut pas dire que mes réussites n'aient pas été remarquées. Mes collègues issus de business schools m'ont récemment informée que je suis un excellent membre de l'équipe et, en gros, m'ont fait comprendre que lorsqu'ils auront fini de couper la part de gâteau qui constitue le territoire de mon supérieur immédiat, «ils me diront exactement comment mon service s'articule dans l'ensemble». Il y a neuf mois, il ne serait venu à l'idée d'aucun

d'entre eux de m'inviter à déjeuner, aujourd'hui je le suis sans cesse par ceux qui voudraient me « manager ». Je devrais peut-être me réjouir qu'ils n'aient pas redéfini mon poste en précisant qu'il fallait un MBA pour le tenir, j'aurais très bien être victime d'une « réorganisation » et me retrouver sur le pavé.

Concernant le facteur expérience, notez qu'aucun des membres de notre joyeuse bande de MBA n'a la moindre expérience antérieure de notre secteur d'activité (à part l'un d'entre eux, qui a vendu pendant un an des classeurs en milieu universitaire avant d'entrer dans sa business school)...

Je ne voudrais pas terminer cette lettre sur le ton de la victime éplorée. Je ne me considère pas comme une victime et j'ai également quelque chose que n'ont pas les jeunes MBA fraîchement émoulus de leur business school – une foi authentique et absolue en ma capacité à faire un travail productif même quand mes chances de réussir ne paraissent pas énormes, car je l'ai déjà fait dans la vraie vie. Cette expérience m'a également appris quelque chose de précieux : j'y ai gagné une saine dose de cynisme – facteur susceptible d'accroître nettement ma valeur sur le marché, sans parler de ma propre maturité.

Cependant, n'étant jamais qu'un individu isolé, mais réaliste – je sais qu'il ne servirait à rien de vouloir lutter contre le système. Si celui-ci privilégie farouchement la réussite universitaire, je ne peux pas me permettre de poursuivre ma carrière sans passer par le MBA, même si cette formation, sous sa forme traditionnelle, laisse à désirer. À l'automne prochain, mon employeur perdra un élément motivé, talentueux et expérimenté... qui partira suivre des cours à plein temps en business school.

J'espère que vous conseillerez les jeunes qui cherchent un MBA. Et si le système en souffre, n'accusez pas les business schools mais bien plutôt les employeurs qui ne reconnaissent ni ne récompensent les talents en interne – ce sont eux qui en portent la responsabilité.

Veillez agréer...

*[Reproduit avec la permission de l'auteur, dont je n'ai pas cité le nom à sa demande.]*

## UNE SOCIÉTÉ QUI A PERDU L'ÉQUILIBRE

Nous avons récemment assisté à une glorification des intérêts personnels peut-être inégalée depuis les années 1920. C'est tout juste si l'appât du gain ne fait pas figure de vertu; les entreprises se voient poussées à négliger leurs responsabilités sociales en faveur d'une conception étroite de la création de valeur pour l'actionnaire; les PDG passent pour être les seuls à créer la performance économique. Il est peut-être difficile d'imaginer une société dépourvue d'égoïsme, mais comment se figurer une société qui vénère l'égoïsme, autrement que cynique et corrompue<sup>1</sup>?

En fait, nos sociétés privilégient de plus en plus l'économique au détriment du social, les marchés au détriment des autres institutions sociales, de sorte que l'équilibre entre ces deux séries de facteurs est rompu<sup>2</sup>. Les deux ont beau nous être indispensables, nous sommes de plus en plus dominés par un seul. L'enseignement donné par les MBA joue un rôle considérable dans cette évolution.

### L'érosion des valeurs humaines

Je crois que le problème apparaît de façon plus évidente que jamais dans un article, qui a beaucoup circulé, de deux éminents professeurs d'économie financière, Michael Jensen, de Harvard, et William McKling, alors à Rochester. Ils y introduisaient (1994) cinq modèles de «la nature humaine». Ils éliminaient rapidement les trois premiers, qui décrivaient les comportements d'un point de vue sociologique, psychologique et politique. Un quatrième se plaçait sous l'angle de l'économie – ils ne le rejetaient pas, mais l'intégraient au sein du cinquième, auquel ils donnaient un nom assez alambiqué : *Resourceful, Evaluative, Maximizing Model*, ou REMM.

Dans le cadre du REMM, à en croire nos auteurs, tout le monde est «évaluateur». Les gens ont toutes sortes de besoins, et ils procèdent «à

---

1. Les développements ci-dessous et les suivants sont tirés de Mintzberg, Simons et Basu (2002).

2. Je prépare actuellement un pamphlet électronique intitulé *Getting Past Smith and Marx : Toward a Balanced Society*, dans lequel j'attribue le problème à une idée fautive, celle qui consiste à croire que le capitalisme a «triomphé» lorsque le communisme s'est effondré. Ce qui a triomphé, selon moi, c'est l'équilibre entre le gouvernement, le monde de l'entreprise et le secteur social, alors que dans les pays communistes l'État jouissait d'un pouvoir totalement disproportionné. Faute de l'avoir compris, nous nous préparons à perdre ce précieux équilibre.

des arbitrages et à des substitutions», plus particulièrement en termes de «quantités». (Si certains besoins, comme l'argent ou les voitures de luxe, sont plus faciles à quantifier que d'autres, comme la confiance ou l'intégrité, les auteurs n'évoquent pas ce problème.) Et ces «besoins étant illimités... le REMM n'arrive jamais à satiété. Tout individu en veut toujours plus», de sorte que «chacun est aussi un "maximiseur"».

Une conséquence importante de ceci, c'est que le REMM n'a pas d'absolus. Plus précisément, «le besoin n'existe pas», selon Jensen et Meckling. Tout n'est qu'arbitrage (excepté, bien entendu, le besoin d'en avoir toujours plus). Nos auteurs illustrent ce mécanisme de façon assez étonnante :

George Bernard Shaw, célèbre auteur dramatique et penseur social, aimait à raconter qu'un jour, au cours d'une traversée en paquebot, il avait rencontré sur le pont une actrice célèbre. Il lui avait demandé si elle accepterait de coucher avec lui pour un million de dollars. La belle y consentit. Il lui avait alors fait une nouvelle proposition : «Et pour dix dollars, vous seriez d'accord?» «Vous me prenez pour qui?» avait-elle rétorqué, indignée. «Ça, nous l'avons déjà établi, avait-il répondu, il n'y a plus maintenant qu'à discuter du prix.»

Ce qui est étonnant, ce n'est pas l'anecdote – connue – mais le fait qu'au lieu de la commenter, Jensen et Meckling y ajoutent la déclaration suivante : «Qu'on le veuille ou non, les individus sont toujours prêts à sacrifier un petit peu de pratiquement tout ce que l'on peut imaginer, même leur réputation ou la moralité, pour obtenir en échange une quantité suffisante d'autres choses désirées.» Autrement dit, à la limite, nous acceptons tous de nous prostituer. Chaque personne, chaque individu, chaque valeur a son prix. Rien ne nous tient si fort à cœur que nous n'acceptions de nous en séparer. «Il y a des REMM partout», affirment les auteurs. Comme c'est vrai. Et comme c'est triste.

L'article de Jensen et Meckling a été utilisé dans un grand nombre de MBA – sa lecture était obligatoire pour les étudiants du cours optionnel le plus populaire de Harvard, qui attirait la majorité des étudiants. Tel est donc le message qu'ont retiré de leurs études d'innombrables MBA, avec, bien sûr, les quelques correctifs de leur fameux cours d'éthique. Et le résultat, c'est ce que nous avons vu plus haut, à savoir que les valeurs des étudiants se durcissent au cours de leurs études, même par comparaison avec celles des chefs d'entreprise. Ils négligent les responsabilités sociales au profit de la «valeur pour l'actionnaire» – autrement dit, on en donne toujours «plus» aux propriétaires, tant pis pour tous les autres.

## L'immoralité analytique

L'auteur de l'un de ces rapports en impute les résultats au manque d'expérience : « Les étudiants aiment que les choses soient claires et nettes, pas embrouillées et compliquées. Ils veulent concentrer tous leurs efforts sur la rentabilité et refusent de se laisser mettre des bâtons dans les roues par la réalité quotidienne. » Cela changera, pense-t-il, quand « ces étudiants commenceront à acquérir de l'expérience » (*in* Keily, p. 13).

Robert McNamara a acquis beaucoup d'expérience après son MBA mais, comme nous l'avons vu, il a continué à vouloir que les choses soient claires et nettes, pas embrouillées et compliquées. Son cas est particulièrement instructif, car McNamara se considérait comme un homme bon, moral, et à de nombreux points de vue il l'était sans doute. Pourtant, les conséquences de la façon dont il a acquis ses responsabilités les plus importantes ont été manifestement immorales.

Y a-t-il quelque chose de fondamentalement mauvais dans la formation intellectuelle qu'avait reçue McNamara? Il l'a évoquée dans son autobiographie, *The Tragedy and Lessons of Vietnam* :

Les moments les plus marquants de mon cursus universitaire... sont survenus pendant que j'étudiais la philosophie et les mathématiques. Les cours d'éthique m'ont obligé à préciser les valeurs auxquelles je tenais; l'étude de la logique m'a fait découvrir la rigueur et la précision de la pensée. Et mes professeurs de mathématiques m'ont appris à considérer les maths comme un mode de pensée – un langage permettant d'exprimer une bonne partie de l'activité humaine, mais bien entendu pas tout. (1995:6)

McNamara faisait allusion à ses premières années d'études supérieures, mais les implications pour les années suivantes et sur la façon dont il a mené sa carrière sont évidentes. Se pourrait-il que le fait de réfléchir en termes précis, logiques, mathématiques, à « une bonne partie » de l'activité humaine soit contraire aux valeurs éthiques, malgré les cours dispensés en la matière?

David Halberstam a écrit une histoire fort bien documentée du conflit du Vietnam (1972). Sa lecture révèle clairement que l'erreur d'analyse de McNamara n'était pas banale, pas plus que l'on ne pouvait en imputer l'échec à une mauvaise exécution. La formulation et l'analyse elle-même étaient erronées. En l'occurrence, les « meilleurs et les plus brillants », pour reprendre le titre du livre de David Halberstam (*The Best and the Brightest*) – non des hommes politiques ou des hauts



fonctionnaires, mais la fine fleur des diplômés issus des centres de l'intelligentsia libérale – avaient appliqué les dernières techniques d'analyse, et le résultat avait été une guerre à la fois mal conçue et fondamentalement immorale.

Que s'était-il passé? Peut-on penser que l'analyse ne permettait pas de traiter les données intangibles – l'expression que l'on pouvait lire sur le visage d'un paysan se révélant plus difficile à interpréter que les effectifs en présence et le nombre de victimes; la détermination de l'ennemi moins quantifiable que le tonnage de bombes à larguer pour défolier une jungle? L'immoralité peut-elle se glisser dans l'analyse quand le nombre de cadavres ou d'hectares de jungle défoliée sont des données mesurables, alors que la valeur d'une vie humaine ne l'est pas? Que dire de ces REMMs qui peuvent mesurer les ressources matérielles et les actifs immobilisés, mais pas des caractéristiques telles que la confiance et l'intégrité?

Bien sûr, McNamara et son équipe essayaient simplement d'être objectifs, comme Jensen et Meckling. Mais le bruit court qu'être objectif, cela consiste à traiter les gens comme si c'étaient des objets. Cela consiste aussi à traiter les gens et les objets sans faire intervenir l'imagination, car l'imagination est subjective. Le vrai problème, au fond, n'était-il pas la «précision de pensée» de McNamara, le fait qu'il «utilisait les mathématiques comme un langage permettant d'exprimer une bonne partie de l'activité humaine»? Est-ce ce qui l'empêchait d'être visionnaire?

Les faits se teignent de valeur quand ils s'inscrivent régulièrement dans la ligne d'un ensemble d'objectifs aux dépens d'un autre. Au Vietnam, les faits servaient les objectifs militaristes. Et, faute de données chiffrables, les préoccupations humanitaires se sont perdues dans les rizières. Nous assistons au même phénomène dans les affaires, quand l'obsession de la compression des coûts ou de la conquête de parts de marché servent des préoccupations étriquées et à court terme, mais éliminent d'autres considérations moins tangibles, mais plus durables, comme la qualité du produit et les investissements en recherche.

Robert Ackerman (1975) a étudié les systèmes de contrôle intrinsèques au fonctionnement des grandes entreprises, en particulier celles dont les activités sont diversifiées. Ces systèmes, focalisés sur les résultats, reposent sur des objectifs financiers quantifiables. Ackerman a constaté qu'ils décourageaient la prise en considération des objectifs sociaux, tout simplement parce qu'ils n'étaient pas mesurables. Et d'en conclure :

Les systèmes de reporting financier inhibent sans doute la réactivité sociale des entreprises. Ils privilégient en effet exclusivement la performance économique et, malgré la présence des garde-fous appropriés pour éviter de sacrifier des bénéfices à long terme, ils aboutissent à mobiliser toutes les énergies et toutes les ressources en vue d'obtenir des résultats mesurés en termes financiers. C'est, pour ainsi dire, le seul jeu qui passionne les foules, le seul, en tout cas, à disposer d'une marque officielle. (56)

Surtout, Ackerman a constaté qu'il en allait ainsi même lorsque le PDG, sincèrement attaché aux objectifs sociaux, souhaitait les promouvoir. Le système de contrôle en vigueur l'empêchait d'y porter la moindre attention. «Écoutez, patron, vous voulez que je traite bien mes hommes ou que je tienne mes objectifs?» Ackerman a publié son livre en 1975, avant l'avènement de la valeur pour l'actionnaire. Vous imaginez la situation qu'il trouverait aujourd'hui!

Le «tableau de bord prospectif» (Kaplan et Norton 1996) constitue une réponse au problème soulevé par Ackerman. Il s'agit de suivre tout ce à quoi l'on tient grâce à des indicateurs appropriés. L'ennui, c'est que le jeu reste faussé, les éléments économiques étant nettement plus faciles à mesurer que les paramètres sociaux, et les gains à court terme que les bénéfices des investissements à long terme.

## **L'immoralité économique**

Il y a une autre réponse à ce problème, et elle a eu beaucoup plus d'influence car elle justifie admirablement les comportements égoïstes. Il s'agit de considérer, comme le faisait déjà l'économiste Milton Friedman (1962, 1970), que les entreprises industrielles et commerciales n'ont pas à se préoccuper du social. C'est l'affaire de l'État. Chacun son métier et les vaches seront bien gardées.

Le monde réel n'est hélas pas tout à fait aussi manichéen que ce petit bout de théorie économique. On le constate chaque fois qu'il faut prendre une décision : l'économique et le social ont une fâcheuse tendance à s'emmêler. Quel économiste affirmerait sérieusement que les décisions sociales n'ont pas de conséquences économiques? Elles supposent toutes d'engager des ressources, aucun d'entre eux ne l'ignore. Lequel pourrait prétendre que les décisions économiques n'ont pas de conséquences sociales? Elles en ont toutes. Les hommes d'affaires qui adoptent le point de vue de Friedman prennent des décisions dont les conséquences sociales sont désastreuses. Ils agissent selon leur bon plaisir et surtout leur intérêt économique, tout en sachant, ce qui est bien

commode, que la note sociale ne grèvera pas leurs comptes. Les économistes ont trouvé un joli terme : les « externalités » – autrement dit les entreprises créent des coûts, et la société paie la note.

Quand un chef d'entreprise prend une décision, il a toujours le choix entre fermer les yeux sur les besoins sociaux ou les prendre en considération. Certes, l'entreprise n'est pas là pour les satisfaire, mais elle ne saurait perdurer en les ignorant totalement. Alexandre Soljenit-syne l'a montré avec beaucoup de lucidité dans un texte rédigé aux États-Unis (1978) :

J'ai passé toute ma vie sous un régime communiste, et je vous dirai qu'une société ne possédant aucun repère juridique objectif est vraiment terrible. Mais une société sans autre repère que ses textes juridiques n'est pas tout à fait digne de l'homme non plus. Une société fondée sur la lettre de la loi, qui ne s'élève jamais plus haut, ne tire pas vraiment profit du niveau élevé des possibilités humaines. La lettre de la loi est trop froide et formelle pour avoir un effet bénéfique sur la société. Quand le tissu de la vie n'est tissé que de relations juridiques, il règne une atmosphère de médiocrité morale qui paralyse les pulsions plus nobles de l'homme.

C'est dans cette atmosphère que nous vivons aujourd'hui.

## La corruption légale

Les idées de Friedman, conjuguées à celles de Jensen et Meckling, aujourd'hui incarnées dans la valeur pour l'actionnaire, se sont manifestées de la façon la plus éclatante dans l'effondrement de sociétés comme Enron. Leurs dirigeants n'ont vu que l'économie, joué les chiffres, maximisé à l'extrême leurs gains personnels, et nous avons tous découvert l'extrême fragilité de la lettre de la loi.

Les MBA pullulaient chez Enron. « Pendant les années 1990, [la société] recrutait deux cent cinquante jeunes diplômés par an », note Malcolm Gladwell (2002) dans un article du *New Yorker* intitulé « The Talent Myth ». Il y taille en pièces le « star system », « nouvelle orthodoxie du management américain » qui consiste à recruter de très grosses têtes en leur promettant des bonus et autres avantages, « en se mettant à quatre pattes devant eux », en leur laissant une grande liberté d'action et en leur accordant des promotions « sans tenir compte de l'ancienneté ni de l'expérience ». Ceci a conduit tout droit au problème évoqué plus haut concernant la sélection des dirigeants. Ces stars filaient si vite que « l'évaluation de leur performance ne reposait sur aucune performance ». Ils progressaient grâce à leur charme, leur énergie, leur confiance en soi.

Enron a donc fini par être livré au bon vouloir de dirigeants narcissiques, alors que « ces individus font de très mauvais dirigeants », qui « refusent d'écouter les conseils » et tendent à « s'arroger indûment la paternité de toutes les réussites » (citant Hogan *et al.* 1990:29, 30, 31).

« Et si les grosses têtes étaient surévaluées ? » demande Gladwell. Et si Enron était allé à la catastrophe non pas malgré la présence de tous ces beaux esprits mais à cause d'elle ? « Le mythe du talent repose sur l'hypothèse que ce sont les hommes qui font la valeur de l'entreprise. La plupart du temps, c'est le contraire qui se produit. Et de donner un exemple : Wal-Mart est une organisation parfaitement huilée, pas une équipe de superstars » (29, 32, 33).

Il faut bien comprendre que ce n'est pas l'aspect pénal du dossier qui nous intéresse ici. Ce n'est que la pointe de l'iceberg, et il est facile de régler la question en justice, une fois l'affaire révélée au grand jour. Le vrai problème, c'est la corruption *légale* – ce comportement antisocial, à l'insu du public, mais respectueux de la lettre de la loi. C'est grave, très contagieux (l'épidémie a déjà fait des ravages) et beaucoup plus insidieux qu'un crime ou délit normal, car plus difficile à identifier et à corriger.

La notion d'externalité rejette le problème sur la société. Quand les entreprises ne sont tenues responsables que des comportements antisociaux qui peuvent leur être imputés sous forme chiffrée, c'est nous tous qui payons le reste. Quand les salariés qu'ils ont mis sur le pavé tombent malades et que leur famille se désagrège, ce sont les victimes et la société qui paient la note. Quand des effluents industriels polluent l'atmosphère, nous souffrons tous des conséquences. Et quand les grands laboratoires pharmaceutiques calculent le prix de leur produit par référence à ce que le marché peut supporter – le « marché », en l'occurrence, étant constitué de malades, souvent pauvres, qui n'ont d'autre choix que de mourir –, alors la société, aux deux bouts de la transaction, en est lésée. En l'occurrence, on ne peut plus dire que l'analyse qui sous-tend ces décisions soit amoral : elle pousse les décideurs, même bien intentionnés, à faire des choix délibérément immoraux.

Singer et Wooton (1976) ont étudié la gestion apparemment éclairée de la machine de production militaire nazie d'Albert Speer. Voici leur conclusion : « Ce n'étaient pas les managers eux-mêmes qui étaient tyranniques, mais le processus de management » (100). La distinction revêt une importance vitale, au moins concernant les styles de management qui dominent à l'heure actuelle. Il y a quelques années, Albert

Shapero (1977) faisait remarquer que, contrairement au bon vieux management, la nouvelle notion du MANAGEMENT reposait sur « une analyse où, à l'instar de ce qui se passe au Pays des Merveilles, les abstractions sont la réalité, et les personnes et les objets soit des énigmes, soit des difficultés à surmonter » (107). Peut-être est-ce cette forme prétentieuse et moderne de MANAGEMENT qui est tyrannique; il faudrait dès lors absolument renouer avec le management à l'ancienne.

Le manager « professionnel » affirme haut et clair être payé, à la manière d'un tueur à gages, pour appliquer des techniques ostensiblement neutres à tout ce qui a besoin d'être managé. Trop souvent, hélas, la métaphore s'applique presque littéralement. Comme dans le cas de Speer, la technique n'est pas neutre quand elle pousse les entreprises à une forme de moralité consistant à s'en mettre plein les poches tout en respectant la lettre de la loi. Le calcul n'est pas amoral quand beaucoup des choses qui comptent le plus à nos yeux ne sont pas mesurables. Ceci nous mène à une moralité strictement économique, celle de Jensen et Meckling, qui, à la limite, se transforme en immoralité sociale. Et, au bout du compte, à une société dont l'équilibre est rompu et au sein de laquelle des innocents se font écraser par des managers professionnels qui chargent, à la hussarde, pour arracher leur victoire – de bons résultats trimestriels, pour lesquels ils seront grassement rémunérés.

## Une société impitoyable

L'expression *lean and mean* (littéralement « maigre et avare ») est tellement à la mode, dans le monde des affaires, que cela devrait éveiller notre méfiance.

Sommes-nous en passe de créer des économies boulimiques, tellement « productives » qu'elles finiront sans doute par s'effondrer sous le poids de leurs managers épuisés, de leurs salariés révoltés et de leurs technologies dépassées? Sommes-nous en passe de créer une société d'une dureté impitoyable? Et, dans ce cas, dans quel but? Pour que certains d'entre nous puissent être économiquement riches et tous les autres socialement malheureux? Dans une société démocratique, nous n'existons pas pour nos institutions économiques et sociales, ce sont elles qui existent pour nous.

Le 4 février 2002, *Fortune* publiait sa liste des cent entreprises considérées comme les meilleurs lieux de travail – celles qui tentaient de traiter correctement leurs salariés (Levering et Moskowitz 2002). La liste résultait essentiellement d'enquêtes auprès de leur personnel. Il fallait

atteindre la quinzième entreprise pour voir apparaître un nom connu (Cisco Systems). La moitié des quatorze premières avaient un chiffre d'affaires inférieur à 650 millions de dollars (et la plupart, en fait, inférieur à 250 millions de dollars). La plus grande (CDW), faisait 3,8 milliards de dollars, ce qui la situait au quatre cent trentième rang du classement Fortune 500. Aucune n'était cotée à la bourse de New York, trois seulement à l'Amex. Le message n'est que trop clair.

Le Business Roundtable, groupe de réflexion rassemblant les dirigeants des plus grandes entreprises américaines assumant jusqu'alors leurs responsabilités sociales, a conclu dans un *Statement on Corporate Governance* («Déclaration sur le gouvernement d'entreprise») publié en 1997 que «le principal devoir de la direction et du conseil d'administration est envers les actionnaires : les intérêts des autres parties prenantes de l'entreprise sont pertinents mais doivent être considérés comme dérivant du devoir envers les actionnaires» (3). Le client est peut-être «roi», le personnel est peut-être «l'actif le plus précieux» de l'entreprise, mais il ne faut pas s'y tromper, en fait, la seule chose qui compte vraiment, c'est la «valeur» pour l'actionnaire (c'est-à-dire le cours du titre).

Le son de cloche était tout autre dans un rapport plus ancien de ce groupe, publié en 1981, intitulé à l'époque, *Statement on Corporate Responsibility* («Déclaration sur la responsabilité de l'entreprise»). «L'actionnaire doit recevoir une bonne rémunération, mais les intérêts légitimes des autres composantes de l'entreprise doivent également faire l'objet de l'attention qui leur est due» (9)<sup>1</sup>. Ce rapport évoquait ensuite la nécessité de «trouver le juste équilibre entre les droits légitimes de toutes les parties prenantes de l'entreprise». Mais le rapport 1997 faisait marche arrière sur la nécessité, pour le conseil d'administration, de trouver cet équilibre : «Ce souci dérive, fondamentalement, d'une interprétation erronée de son rôle. [En outre, cette notion est] inapplicable car le conseil ne dispose d'aucun critère pour résoudre les conflits» entre les différents intérêts en présence (3-4). Il pourrait toujours essayer d'exercer son jugement...

Pour une raison ou pour une autre, entre 1981 et 1997, les PDG des plus grandes entreprises américaines ont perdu le sens du jugement. Cela en dit très long sur le changement du «leadership», qu'ont accom-

1. Nous avons le texte des deux déclarations, que nous avons reproduit pour la première fois dans Simons, Mintzberg et Basu (2002). La déclaration de 1981 a été éliminée par la suite du site web du groupe ([www.brtable.org](http://www.brtable.org)), et une demande téléphonique de communication du texte s'est vu opposer une fin de non recevoir.

pagné les scandales sur la rémunération des dirigeants<sup>1</sup>. Exit, le social, place à l'économie, ont décrété les PDG. Traduction : fini les responsabilités, place à la rapacité! Les chefs d'entreprise qui ont signé le document du Business Roundtable étaient des suiveurs, pas des leaders.

La valeur pour l'actionnaire est un dogme antisocial qui n'a pas sa place dans une société démocratique. Point barre. Il engendre une société d'exploitation – des hommes et des institutions. Ce n'est pas bon pour les affaires, car les entreprises y perdent respect et crédibilité. Témoin les Enron, les Andersen et tout ce qui a suivi.

La valeur pour l'actionnaire n'est évidemment pas présentée comme de l'égoïsme. On vous dira plutôt que c'est la «marée montante» qui aide tous les bateaux à parvenir à bon port. Grâce à cette interprétation tendancieuse et bien commode du dogme, l'égoïsme se mue en altruisme.

Les faits, ignorés quand cela les arrange par certains individus pourtant obsédés de données chiffrées, racontent une autre histoire. En 1989, on comptait aux États-Unis 66 milliardaires et 31,5 millions de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté. Dix ans plus tard, le nombre de milliardaires était passé à 268 et celui des personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté à 34,5 millions (Collins *et al.* 1999:2). En 1996, 26 % des salariés avaient des revenus inférieurs au seuil de pauvreté, proportion plus forte que par le passé (Misher *et al.* 2001:353). Au total, entre 1979 et 1997, la tranche de 1 % des ménages les plus riches a vu ses revenus après impôts augmenter de 414 000 dollars, tandis que la tranche des plus pauvres perdait 100 dollars (éditorial du *Washington Post* du 6 juin 2001). Kelly (2001:xiv) cite des chiffres selon lesquels 10 % des ménages américains détenaient 90 % de la richesse à la fin des années 1990, et les 1 % les plus riches avaient doublé au cours des deux dernières décennies la part de la richesse qu'ils détenaient, celle-ci passant de 20 à 40 %. Pas mal, comme marée montante! On dirait même que la ligne de partage des eaux s'est déplacée...

Les business schools n'ont certes pas causé cette évolution, mais elles ont contribué à ses causes, de nombreuses manières déjà citées dans ces pages. Cela veut dire que loin d'être la solution du problème, elles en

---

1. Pendant les années 1990, la rémunération des PDG a augmenté de 570 %, tandis que les résultats des entreprises progressaient de 114 % et les salaires moyens de 37 % (Anderson *et al.* 2001). En 1999, le retour sur investissement moyen pour les actionnaires a diminué de 3,9 % – la rémunération directe des PDG, elle, a augmenté encore de 10,8 %.

font partie intégrante. Est-ce acceptable pour des institutions créées pour promouvoir le leadership social? Et que dire de leur légitimité?

## UN MBA UNIVERSEL?

La discussion a jusqu'ici porté essentiellement sur les conséquences sociales, dans les entreprises, de la prise du pouvoir des MBA. Mais leur influence pernicieuse se propage à d'autres sphères – à savoir l'administration et le secteur social (associations à but non lucratif, organisations non gouvernementales, etc.). Comme les organismes de ces secteurs sont censés travailler à la réalisation d'objectifs sociaux, les effets pervers des MBA risquent d'entraîner beaucoup plus de dégâts pour l'ensemble de la société. Et, en l'occurrence, les business schools sont très directement coupables.

De toutes les idées fausses qu'elles répandent, aucune n'est plus flagrante que de prétendre que ce diplôme d'administration *des affaires* prépare ses étudiants à diriger n'importe quelle organisation, quelle qu'en soit la nature. Citons deux anciens élèves reprenant à leur compte les prétentions de leur école : « Les savoir-faire et les perspectives acquises à l'HBS sont transposables : on peut passer de la direction d'une entreprise commerciale à celle d'organismes publics, semi-publics et d'associations à but non lucratif » (Kelly et Kelly 1986:30). Il y a toutefois des exceptions. Il existe un secteur non commercial qui continue à choisir et à former ses dirigeants de façon traditionnelle. C'est peut-être parce que les gens qui y travaillent en savent trop. Son expérience, décrite dans l'encadré ci-dessous, est instructive.

### FAITES CE QUE NOUS FAISONS, PAS CE QUE NOUS DISONS

Si vous voulez savoir comment sélectionner et former les futurs dirigeants, je vous conseille de vous tourner vers les experts. Pas pour savoir ce qu'ils disent, mais ce qu'ils font. Après tout, les business schools ont connu un immense succès. Peut-être possèdent-elles, sans le savoir elles-mêmes, un secret pour le management?



J'ai soulevé la question il y a quelques années lors d'un congrès des directeurs de business schools européennes, qui rassemblait environ quatre-vingt dix doyens et présidents :

«J'ai l'honneur de vous annoncer que nous sommes en train de mettre en place à McGill un master d'administration des universités (MUA). Il s'adresse à des étudiants ayant deux ans d'une quelconque expérience, pas nécessairement en milieu universitaire. Nous leur ferons suivre un programme MBA plus ou moins normal, en attachant une importance particulière, bien sûr, à la gestion des universités. (Nous sommes en train de préparer un certain nombre de cas sur la question.)

«Dans le cours de science du management, par exemple, nous proposerons un algorithme permettant de préparer les emplois du temps, afin d'éliminer une fois pour toutes les pressions et manœuvres de couloir. En finance, les techniques de portefeuille permettront d'apprendre aux élèves à maximiser la valeur pour les administrateurs – on attache en effet beaucoup de prix aux valeurs, dans le milieu universitaire. Notre cours de stratégie m'enthousiasme particulièrement. Nous y appliquerons le cadre de l'analyse concurrentielle de Michael Porter à l'éducation supérieure – dès l'instant où nous saurons qui sont les clients et les fournisseurs.

«Les cours de comportement organisationnel, d'économie et de statistique ne nécessitent aucune modification (il en va de même pour l'éthique). Par exemple, nous savons qui sont nos ressources humaines, même si elles se font appeler professeur Untel ou Unetelle. Et nous savons quels indicateurs faire figurer à notre tableau de bord : la moyenne des notes obtenues par nos élèves et le nombre de publications signées par nos ressources humaines dans les journaux de référence. Nos futurs managers apprendront à rester assis dans leur fauteuil et à lire ce genre de littérature.

«Nos jeunes diplômés s'installeront sur la voie rapide qui mène au sommet de l'administration universitaire. Nous espérons qu'ils seront doyens dans les cinq ans suivant le diplôme – que ce soit d'une faculté de médecine, de théologie ou de philosophie – quelle différence? Ce qui compte, ce n'est pas la spécialité, mais de décrocher le poste à trente ans, sinon comment voulez-vous qu'ils soient présidents d'université à quarante ans?

«Nous visons plus particulièrement, néanmoins, les business schools, qui attendent toutes impatiemment un nouveau doyen, surtout la vôtre, je n'ai pas besoin de vous le dire. En effet, la plupart d'entre vous ont gaspillé leurs jeunes années à enseigner et à faire de la recherche au lieu de se diriger directement vers l'administration universitaire. Où vous avez pêché cette idée bizarre, j'ai peine à l'imaginer. Certainement pas dans l'un de vos propres amphis. Être professeur d'université dans l'espoir d'en devenir un jour doyen, c'est presque aussi bête que travailler avec les clients de son entreprise dans l'espoir d'en devenir un jour patron.

«Vous avez peut-être le sentiment que mon histoire est apocryphe. Pas tout à fait. Elle ne l'est que pour l'application. Car nous, les business schools, nous agissons ainsi avec tout le monde, même si nous ne laisserions personne agir ainsi avec nous.»

J'ai montré au chapitre 2 que le MBA ne prépare pas vraiment ses étudiants à la direction et à la gestion d'une entreprise. Mais, et c'est toujours bon à prendre, ils y acquièrent des notions utiles (le marketing, les finances, la comptabilité, etc.) et peuvent y aiguiser leur goût des affaires, au moins dans les grandes entreprises ayant pignon sur rue. De là à affirmer que de tels acquis peuvent se révéler aussi utiles dans le secteur public et social, il y a un pas énorme, que les business schools ne se privent pas de franchir, sans pour autant le justifier ou l'expliquer. Elles préfèrent, apparemment, poser l'hypothèse qu'elles se sont métamorphosées, d'un coup de baguette magique, en écoles de management. Elles n'en enseignent pas beaucoup, mais, merveille des merveilles, leurs anciens élèves peuvent exercer n'importe où leurs talents de manager. Apprendre le marketing des produits de grande consommation, l'analyse concurrentielle d'un secteur d'activité, l'utilisation des algorithmes pour lever des capitaux sur les marchés financiers, etc., préparerait les jeunes à gérer des ambassades, des églises et des hôpitaux. Une telle affirmation serait franchement ridicule si nombre d'organismes publics ou sociaux ne l'avaient prise au sérieux (sans parler des MPA et des MHA, copies conformes des MBA [pour le secteur public et la santé]).

Voilà donc des managers MBA courant les hôpitaux à la recherche de «clients», fusionnant comme des fous, rédigeant des «ordres de mission». (Quiconque a besoin d'un ordre de mission pour compren-

dre un hôpital ferait mieux d'aller travailler ailleurs.) Un tel comportement est particulièrement dévastateur dans le secteur social, qui devrait compter moins sur la hiérarchie, comme on le fait dans le secteur public et dans les affaires, que sur la vocation et le dévouement des personnes qui y travaillent. Dans les coopératives, par exemple, les personnes les plus concernées – les travailleurs – peuvent être les propriétaires; dans les organisations dites bénévoles, certaines personnes offrent leur temps. De sorte que l'organisation à deux niveaux promue par l'enseignement des business schools, qui sépare les managers des autres, est antithétique avec le plus clair de ce secteur<sup>1</sup>.

## Le nouveau secteur public dans les vieux habits du monde des affaires

Un ministre de l'Intérieur britannique a eu un jour cette phrase typique : «Les divers services feront un investissement très rentable s'ils envoient leurs fonctionnaires faire un MBA. C'en est fini des "amateurs éclairés"»

1. Mirabella et Wish (2000) ont publié *A comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers*. Ils ont identifié quatre-vingt trois programmes sur l'ensemble des États-Unis, délivrés soit dans les business schools, soit dans l'administration, soit dans des établissements à vocation sociale. Ceux des business schools étaient, dans l'ensemble, les plus proches des programmes MBA classiques et les moins bien adaptés au secteur social, malgré la présence de quelques matières supplémentaires. (Par exemple, 7 % seulement des programmes de MBA destinés aux organismes à but non lucratif avaient des cours «Philanthropie et Secteur social», alors qu'il y en avait le double dans les MNO [masters d'organismes à but non lucratif à vocation sociale]. En revanche, ils avaient un plus grand nombre de cours fondamentaux typiques des MBA classiques, comme le marketing ou la «science de la décision».) Si les auteurs citent les arguments qui militent pour une convergence du secteur social avec le secteur industriel et commercial – par exemple, «l'orientation de plus en plus commerciale des organismes à but non lucratif» – ils constatent que les différences sont importantes – par exemple le contexte juridique, économique et social; les fonctions assumées par les organismes en question; les structures de gouvernance; l'influence de la communauté; le recours au bénévolat; les sources de financement; les critères de performance; enfin, ils notent que la collaboration revêt plus d'importance que la compétition. Résultat, «les programmes de management du secteur non lucratif se sont perdus dans la business school», qui se caractérise par «une préférence conceptuelle implicite pour le business dans la plupart des cours de management» (221). En outre, une enquête réalisée auprès des enseignants, des anciens élèves, du personnel et des fondateurs associés à chacun de ces MBA spécialisés a révélé que 43 % des personnes ayant répondu, pour les MBA destinés à former les dirigeants du secteur non lucratif, «affirmaient que les organisations de ce secteur devaient se rapprocher du modèle de l'entreprise industrielle et commerciale», tandis que les personnes parlant des autres MBA spécialisés mettaient l'accent sur la collecte des fonds, la gestion du bénévolat, le travail avec les conseils d'administration, etc. (226).

(Wood 2001). Ainsi, sans doute, que des fonctionnaires. Quand l'État est dirigé par des individus ayant cette mentalité, il ne nous reste plus qu'à subir les problèmes de politique publique (par exemple la pollution) en attendant que soient rassemblées les «preuves» de leur coût (sans doute, comme au Vietnam, le compte des corps, par exemple!).

Grâce à ce genre de logique, une bonne partie du secteur public, désorienté, erre, tel un amnésique, en tentant de se faire passer pour une entreprise privée. Quand un haut fonctionnaire de l'équipe du Président Bush, à la Maison Blanche, a été interrogé en septembre 2002 sur le lancement tardif d'une offensive de propagande en faveur de la guerre en Iraq, il a répondu : «En marketing, on ne lance pas un nouveau produit au mois d'août!» La guerre est devenue un nouveau produit. Quand Bush a nommé son ministre de l'Armée, ce dernier a promis d'y introduire «une gestion des affaires rigoureuse et éprouvée». L'homme venait de chez Enron.

Ces dernières années, le «nouveau management du secteur public», étiquette recouvrant en réalité les valeurs les plus éculées du monde de l'entreprise, a joui d'une influence flatteuse. Les administrations sont censées traiter les gens comme des clients, évaluer les performances de leurs managers, prendre des décisions fondées sur le calcul des coûts et des bénéfices. C'est tellement simple! Cela fait partie intégrante du managérialisme correct dominant – et destructeur. Le gouvernement, ce n'est pas du business. Le traiter comme tel, c'est le rabaisser.

Responsabiliser les managers permettra, nous dit-on, de débarrasser certaines administrations publiques de la pagaille qui va de pair avec la politique démocratique. En fait, en autorisant ostensiblement des officiels non élus à prendre des décisions publiques, on aboutit souvent à l'effet inverse, celui d'accroître la pagaille qui règne dans le monde politique. Il faudrait nous traiter comme on traite des clients? J'en attends bien plus de mon gouvernement, merci! Je suis un citoyen, pas un simple client. (Voir Mintzberg 1996.)

Venons-en maintenant à l'évaluation de la performance dans le secteur public : cela ne vous a pas suffi, le compte des cadavres de McNamara au Vietnam? Il faudrait tout de même en tirer les enseignements. Le problème n'était pas que l'on ne comptait pas ce qui fallait : c'était de croire que la mesure pouvait remplacer le jugement, l'analyse générique se substituer à la connaissance situationnelle. De nombreuses activités échappent au domaine du business précisément parce qu'elles apportent des bénéfices qui ne se prêtent pas à la mesure – par exemple, ce qu'un enfant apprend en classe, ce qui constitue un traitement en

psychiatrie, la productivité d'une armée. Nous pouvons, c'est clair, générer toutes sortes de d'indicateurs et même de batteries d'indicateurs pour mesurer tout cela (par exemple, les tests de QI pour les enfants). Mais il est tout aussi clair que si on leur accorde trop d'importance, ils déforment tout ce qu'ils mesurent (comme les tests de QI appliqués à divers apprentissages sérieux, et surtout à la créativité). De par leur nature même, les objectifs poursuivis par un gouvernement sont vagues et contradictoires, les facteurs politiques compliqués, les bénéfiques (voire les coûts) difficilement quantifiables. Dans ces conditions, quel sens cela a-t-il de traiter la gestion de la chose publique comme on traiterait une entreprise privée – et de l'offrir en pâture aux MBA?

«J'aimerais beaucoup travailler à la réinvention du gouvernement et au reengineering des administrations fédérales», proclamait un jour un diplômé de Wharton dans une brochure de l'école (1998-1999). Nous ne rêvons tous que de cela, non? Mais voyons, pourquoi pas? Compte tenu des dégâts déjà occasionnés par ce genre de mentalité, cet homme ne ferait sans doute guère pire. Le problème du secteur public, aux États-Unis, c'est qu'il est sans doute désormais *trop* semblable à une entreprise industrielle ou commerciale.

Dans un article sur les institutions correctionnelles, Gendreau (1998) qualifie cette épidémie de «syndrome du management MBA» d'essentiellement «frauduleuse». Les managers ne savent rien des services qu'ils dirigent, écrit-il, mais ils passent leur vie à les réorganiser «en se jetant sur la première panacée venue» (73). L'encadré ci-joint reproduit certaines parties d'une lettre fort bien rédigée que j'ai reçue d'un fonctionnaire canadien en 1999.

## UN STYLE DE MANAGEMENT PAS TOUT À FAIT UNIVERSEL

Cher professeur Mintzberg,

... Je suis un vétéran (ou un survivant) de la fonction publique, où j'ai passé vingt-cinq ans, et ce que vous avez dit aujourd'hui [au cours d'une interview à la radio CBC] touche une corde sensible.

Cela fait des années que je me plains de la «businessification» de l'État. Nous sommes abreuvés de sermons par des consultants qui ne comprennent pas la réalité de notre travail. Dans le secteur privé, si vous êtes meilleur que les autres, vous vendez davantage, vous avez donc un plus gros chiffre d'affaires et, par conséquent, davantage de ressources. L'État, pour sa part, est confronté à une demande sans cesse accrue qu'il doit satisfaire, si tout va bien, avec les mêmes ressources (et sans que les fonctionnaires bénéficient du moindre bonus – nous ne sommes pas payés à la commission). Chaque fois que j'ai eu l'occasion de l'expliquer à un consultant, il s'est retrouvé bouche bée, comme un poisson échoué sur une plage.

Nous sommes à nouveau dans les affres de la mise en place des évaluations, c'est la raison pour laquelle j'ai tant apprécié ce que vous avez dit de la mesure de la productivité. J'ai travaillé dans une cellule d'enquête sur la criminalité dans le monde de l'entreprise. Nos ressources ne nous permettaient d'enquêter que sur 5 % des plaintes valides, nous devions donc justifier notre existence en termes de l'effet dissuasif des dossiers que nous amenions jusqu'au tribunal... Ceci, bien entendu, n'est pas quantifiable. Le résultat était une sorte de fiction bricolée dans laquelle nous tentions de mesurer la productivité ou l'efficacité uniquement en termes de nombre de dossiers entrants!

Si je dois à nouveau participer à une séance de «brainstorming»... afin de déterminer qui sont nos «clients», je me ferai porter pâle. La conclusion est toujours la même : nos clients, ce sont des sous-groupes du public que nous servons directement, la société dans son ensemble, et LE MINISTRE. Pas nécessairement dans l'ordre de priorité.

Je suis convaincu que le «gain de productivité» des fonctionnaires est un terme inapproprié. Il n'existe que si vous continuez à faire le travail que le public raisonnable attend de vous, grâce à une plus grande efficacité. En poussant les choses à l'extrême, on pourrait licencier tous les fonctionnaires (sauf les percepteurs), continuer à lever des impôts, et avoir un gain de productivité énorme. C'est ce qu'a fait le gouvernement, qui n'est soumis qu'aux limites de la tolérance du public...

Quoi qu'il en soit, merci de vos réflexions.

*[Reproduit avec la permission de l'auteur, dont le nom n'est pas cité à sa demande.]*

Pour nous résumer, au-delà des critiques formulées plus haut, le MBA entraîne beaucoup d'implications tacites qui n'ont rien à faire ailleurs que dans le monde des affaires. Les titulaires d'un MBA qui se croient capables de tout diriger sont, tout simplement, une menace pour la société.

Martin Sorrell (MBA Harvard 1968), célèbre patron d'une firme de design à Londres, a parlé dans les termes suivants de son passage à Harvard : « Nous étions dans une serre chaude, avec trois études de cas par jour – nous devons dire ce que le président et le directeur général devaient faire et pourquoi. Nous finissons par être convaincus que rien ne pouvait nous résister : nous étions capables de diriger le monde. » En un sens, c'est exactement ce que fait l'un de ses condisciples de Harvard, celui qui travaille dans une maison blanche, à Washington. À suivre.

## LE MBA ET LE TECHNICIEN DE LA DÉSINSECTISATION

J'étais dans mon bureau, à l'Insead, à Fontainebleau, il y a quelques années, quand on a frappé à ma porte. Deux fois de suite, à quinze jours d'intervalle. La première fois, c'était un étudiant à la veille de recevoir son diplôme. Il voulait savoir ce que je pensais de Bombardier, célèbre entreprise canadienne dont il avait entendu du bien et à laquelle il envisageait d'envoyer son CV. Était-ce aussi bien qu'on le disait, pensais-je que cette firme continuerait à connaître la réussite au cours des dix à quinze années à venir? (Encore un amateur de risque, ce MBA!)

Je lui ai répondu que je n'avais aucun moyen de le savoir. Bombardier réussissait effectivement très bien. Mais qui pouvait dire ce qui se passerait quand le fondateur passerait la main ou si la firme rencontrait des problèmes avec l'un de ses avions? (Plus tard, le premier a effectivement pris sa retraite et la seconde a effectivement rencontré des problèmes, non avec un de ses avions, mais avec un de ses trains.) D'ailleurs, lui ai-je demandé, pourquoi voulez-vous qu'ils vous embauchent? Vous avez de l'expérience dans leurs métiers, l'aéronautique, le matériel de transport, les véhicules de neige? Vous croyez que le seul fait d'avoir un MBA leur suffira?

Je suis sûr qu'il a trouvé un poste très bien, si ce n'est chez Bombardier, au moins dans une autre entreprise à laquelle son expérience, quelle qu'elle soit, convenait.

Quinze jours plus tard, c'est un technicien du nettoyage qui frappait à ma porte. On l'envoyait pour ôter les insectes de mes lampes fluorescentes. Très loquace, il était bien informé des sujets dont il avait envie de parler. Il lisait toutes sortes de documents de l'OCDE, m'a-t-il dit, et les tendances qu'il y découvrait le préoccupaient.

«Quand j'ai commencé à travailler, nous étions en équipe. Il y avait un patron, bien sûr, mais c'était le mieux informé; son boulot consistait à former les jeunes.» Maintenant, se plaignait-il, tout cela a changé; ce qui compte, c'est le titre, la place que l'on occupe dans la hiérarchie. Les patrons ne savent souvent pas ce qui se passe dans leur service. Le leadership à l'ancienne, où le patron respectait ses subordonnés et connaissait le travail qu'ils accomplissaient, était mieux. Mon interlocuteur pensait avec inquiétude que la société s'engageait sur une pente dangereuse.

Quand il est parti, il m'a remercié en me disant que cela lui avait fait du bien de me parler de tout cela. Je l'ai remercié, moi aussi. Moi aussi, cela m'avait fait du bien, même si je suis sûr qu'il ne pouvait pas imaginer à quel point!

Nous avons là deux versions très différentes du leadership dans la société. Laquelle préférez-vous? Car nous avons le choix, vous savez.





## DE NOUVEAUX MBA ?

*Changez l'environnement, n'essayez pas de changer l'homme.*

R. BUCKMINSTER FULLER

Il y a certainement dans les business schools des gens qui ont conscience des nombreuses conséquences de leurs défauts, dont nous avons parlé au cours des chapitres précédents. Ces personnes ont d'ailleurs usé de leur influence pour modifier les programmes MBA afin de corriger le tir. Ces changements ont-ils fait une grande différence? C'est ce que nous allons voir dans ce chapitre.

La voiture que vous conduisez a subi de nombreuses modifications au fil des années, sans doute même des centaines rien que pour les douze derniers mois. Pourtant, pour l'essentiel, c'est encore le bon vieux Model T que construisent les usines Ford depuis 1908. Elle fait plus ou moins les mêmes choses, plus ou moins de la même manière, c'est-à-dire transporter quelques personnes grâce à des roues munies de pneus de caoutchouc et entraînées par un moteur à combustion interne à quatre temps (ou par un moteur Diesel, dont la conception est encore plus ancienne). Comparez maintenant votre ordinateur actuel et celui que vous aviez, ou auriez pu avoir, il y a dix ou vingt ans : vous verrez ainsi qu'il y a changement et changement.

Les produits et services qui établissent leur emprise sur un marché et se stabilisent ainsi sont appelés les *modèles dominants* (terminologie qui remonte au modèle d'Abernathy et Utterback de 1978). Et peu de modèles le sont autant que le MBA dans l'enseignement des affaires. Depuis les années 1960, et même, à certains points de vue, depuis beaucoup plus longtemps, il fait pratiquement la même chose, pratiquement de la même manière, avec pratiquement les mêmes conséquences. D'une école à l'autre, d'un pays à l'autre, on retrouve à peu près les mêmes cours, reposant sur les mêmes principes bien établis. (Un article du *Guardian* a été jusqu'à qualifier le MBA de « première qualification universellement reconnue du monde » [Williams 2002].) Il y a quelques

années, j'ai jeté un coup d'œil sur les manuels utilisés dans un célèbre MBA européen. Celui de finance en était à sa quatrième édition, celui de comptabilité financière à la sixième, celui de marketing à la septième et celui de comptabilité de gestion à la neuvième.

Cette standardisation est en partie due aux agences d'accréditation, comme l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB); au point que Jerry Wind (1999:24), de la Wharton School, a décrit cet enseignement comme une «industrie réglementée». Une université que je ne nommerai pas a publié une brochure luxueuse pour annoncer son accréditation par l'AACSB. Elle y confirmait que «ses enseignants figuraient parmi les *leaders* mondiaux de l'enseignement de l'administration des affaires». Il eût été plus juste de substituer le mot *suiveur* au mot *leader*.

Il y a bien entendu des différences – par exemple, comme nous l'avons vu, Stanford met l'accent sur la théorie, Harvard sur les cas. Mais il y a aussi une différence entre une cinq portes et une berline, ce qui ne change pas grand-chose au reste du véhicule. Ça et là, on trouve certes des MBA qui échappent au conformisme ambiant, comme on trouve des voitures électriques. Les premiers ne sont pas plus répandus que les secondes.

Ce chapitre passe en revue les changements et innovations intervenus récemment dans l'enseignement du management; le suivant portera sur autres méthodes mises en oeuvre pour préparer les cadres supérieurs à assumer des fonctions de direction générale. Ces deux approches peuvent se combiner pour promouvoir une réelle amélioration de la formation des dirigeants.

Nous ouvrons ce chapitre sur les nouveautés autour desquelles les business schools et la presse spécialisée, toujours avide de nouveautés, ont fait le plus de battage ces dix dernières années – pour en conclure qu'elles n'ont pratiquement rien changé de fondamental. Témoin l'anecdote suivante : au début des années 1990, le doyen de l'université Carnegie-Mellon a invité l'un de ses plus célèbres anciens élèves, Paul Allaire, PDG de Xerox, à venir faire une conférence. Avant qu'il ne prenne la parole, son «adjoint avait commencé par présenter le programme enseigné cette année-là et Allaire avait fait remarquer que c'était exactement le même que celui qu'il avait suivi en 1966» (*in* Cramer et Dearlove 1999:95). J'ai le sentiment que si l'on renouvelait l'expérience, les titulaires d'un diplôme équivalent parviendraient aujourd'hui à une conclusion identique.

La seconde partie de ce chapitre se penche sur des innovations authentiques, dont la plupart ont eu lieu en Europe, surtout en Angleterre, hélas à peine reconnues ailleurs. Ceci nous fournit une charnière entre la première et la seconde partie de cet ouvrage, qui passe ainsi du négatif au positif, de la critique à la proposition. Les expériences réellement novatrices conduites dans les business schools anglaises nous entraînent enfin dans le domaine de la formation des managers.

## LE MODÈLE DOMINANT

Ouvrez pratiquement n'importe quelle brochure de MBA, de Boston à Bucarest<sup>1</sup>, vous y trouverez à coup sûr un ensemble de cours de première année avec des intitulés comme économie, méthodes quantitatives, marketing, finances, comportement organisationnel, opérations, comptabilité, commerce international, suivi d'un certain nombre de cours optionnels portant pour la plupart des intitulés semblables, auxquels s'ajoute sans doute le fleuron de la couronne, l'inévitable cours de stratégie, bien entendu obligatoire<sup>2</sup>. Dans leur critique soigneusement raisonnée mais, en fin de compte, assez conservatrice de l'enseignement en MBA, Porter et McKibbin (1998) doutent de la «diversité réelle» des écoles et notent «leur tendance regrettable à refuser de courir le risque d'être différentes... Le terme de "mentalité au moule" ne semble pas trop fort pour décrire la situation que nous avons rencontrée dans de nombreux MBA» (314-315).

En 1996, l'université d'Oxford ouvrait son MBA. Quelle occasion d'innover, que de prestige, de puissance intellectuelle, au service d'un diplôme devenu banal à pleurer! On allait voir ce qu'on allait voir... À en croire la brochure de 1998-1999, Oxford offrait un programme d'un an à temps plein à des étudiants âgés de vingt-sept ans en moyenne. «Un GMAT supérieur à 620» est obligatoire et «il faut, de préférence, justifier d'un minimum de deux ans d'expérience». (En fait, le tiers des

1. Costea (2000) cite, entre autres pays offrant des MBA, le Bangladesh, la Bulgarie, la Croatie, l'Éthiopie, Fidji, l'Islande, Macao et le Népal.

2. Il est intéressant de noter que, dans la liste des cours fondamentaux de Chicago et de Harvard en 1957-1958 (*in* Pierson 1959:245), sept sur neuf de ces intitulés figuraient déjà dans le programme de Chicago (avec des noms identiques ou similaires) et six sur neuf à Harvard. Le commerce international ne figurait ni dans l'une ni dans l'autre, tandis que Harvard, qui n'avait pas de cours portant sur les méthodes quantitatives en économie, avait déjà un cours de stratégie qui s'appelait alors «politique de l'entreprise».

étudiants avaient entre vingt et un et vingt-cinq ans.) La brochure présentait le programme comme « ambitieux et novateur » – c'était même « le tournant le plus passionnant de l'enseignement du management au cours des années 1990 ». Les faits décrits dans la brochure permettaient de penser exactement l'inverse (et aussi de se rendre compte que ses auteurs n'étaient pas au courant des idées nouvelles effectivement passionnantes mises en œuvre par d'autres écoles britanniques). Des cours « intégrés » comme « la gestion des ressources financières » et celle « des services et des produits » n'étaient sans doute, au bout du compte, qu'une simple juxtaposition des cours de finances, de comptabilité, de marketing et de gestion des opérations; il y avait d'autres cours de management stratégique et d'économie, ainsi que des cours optionnels et un projet d'entreprise. Toute cette nouveauté ostensible (plus le nom d'Oxford, mentionné seize fois sur la première page de la brochure) a permis au nouvel MBA de franchir la barre des cents étudiants en 2001 (*The Economist* 2001)<sup>1</sup>.

## E POUR *EXECUTIVE*?

L'université de Chicago a lancé en 1943 une nouvelle formule baptisée Executive MBA (le mot *executive* désigne en principe un cadre dirigeant, mais je n'en ai jamais rencontré un seul dans un EMBA). Il s'agit en fait d'une variante destinée à des étudiants à temps partiel conservant leur activité professionnelle à plein temps<sup>2</sup>. L'idée a fait florès, surtout aux États-Unis (où l'on comptait en 1999 cent-quatre vingt dix EMBA accrédités [Reingold 1999:88]). Là encore, il y avait une réelle opportunité : des promotions entières d'individus susceptibles de bénéficier à plein de l'enseignement d'un MBA car étant, en principe, des managers en activité, avec une expérience significative et exploitable. Mais qu'en on fait la plupart de ces écoles? Exactement la même chose qu'avec leurs autres étudiants (Raelin 1994:307) : elles ont reproduit le programme destiné aux jeunes n'ayant que peu d'expérience et n'étant

1. Cette brochure faisait grand cas de la différence entre le MBA d'Oxford et la tradition américaine, tout en précisant que Dan Quayle et O.J. Simpson figuraient parmi les intervenants invités!

2. Les programmes à plein temps Sloan Fellows, destinés aux managers expérimentés, existent depuis plus longtemps. Ils ont commencé au MIT en 1931, à l'initiative d'Alfred Sloan, président de General Motors. Deux autres ont suivi, à Stanford et à la London Business School, qui continuent à ce jour, ceux du MIT et de Stanford étant réservés à des étudiants parrainés par leur entreprise.

ancrés dans aucun contexte<sup>1</sup>. Elles s'en vantaient même : «L'Executive MBA de Wharton est un vrai MBA», affirmait la brochure 2000-2002. Les étudiants font le même programme... les seules différences sont la façon il est enseigné et la grande expérience des étudiants»<sup>2</sup>.

S'il y avait réellement des cadres supérieurs (ou à la veille de le devenir) dans ces programmes, pourquoi leur imposer tous ces cours sur les fonctions classiques de l'entreprise? Les fonctions, ils en venaient vraisemblablement; pourquoi alors aller à l'école si c'est pour replonger dans des problématiques que l'on connaît par cœur? Pourquoi les EMBA ne tireraient-ils pas un parti constructif de la précieuse expérience de leurs participants?

Dans sa brochure EMBA de 1998, l'université de Californie du Sud dépeint fièrement un programme qui «simule admirablement l'environnement réel du monde des affaires», avec des «analyses de cas, des simulations sur ordinateur, des projets sectoriels et de groupe, de la recherche de terrain», etc. Mais pourquoi ce besoin de «simuler» un environnement qu'incarne votre voisin et dont il peut vous parler d'expérience? Pourquoi prendre les bons candidats, puis tout gâcher en leur appliquant indéfiniment les mauvaises méthodes? Dans un projet de seconde année, les groupes de participants «identifient une entreprise locale et exécutent une analyse stratégique». (On jurerait qu'on leur a confié une intervention chirurgicale!) Ces gens-là travaillent dans des entreprises réelles qui ont toutes sortes de problèmes réels : ne feraient-ils pas mieux d'analyser ce qu'ils connaissent le mieux? Si ces programmes utilisaient naturellement l'expérience naturelle de leurs étudiants, ils ne ressentiraient pas le besoin de nous dire qu'ils sont dans le *monde réel*; ce terme leur paraîtrait ridicule.

## VARIATIONS SUR UN THÈME CONNU

Les compagnies automobiles font grand cas, tous les ans, de la moindre nouveauté introduite dans leurs modèles – enjoliveurs plus luxueux, motorisation plus poussée, lecteur de CD à la pointe de la technologie, etc. Les business schools font à peu près la même chose, à peu près pour

1. Une étude comparative de 70 EMBA a constaté que 90 % d'entre eux offraient les neuf cours standard mentionnés ci-dessus (*Executive MBA Review* du Executive MBA Council 1997:7).

2. La liste des cours fondamentaux couvrait toutes les fonctions et disciplines habituelles, ainsi que la stratégie, mais il n'y avait pas trace de cours de management.

les mêmes raisons : attirer les acheteurs et grignoter des places dans les classements de la presse économique. Mais rien de tout cela ne saurait se confondre avec une «révolution», autre mot dont on nous rabat les oreilles depuis quelques années.

*Business Week* a justement décrit le début des années 1990 comme ayant marqué la «révolution» des MBA, «les programmes ayant été modifiés en profondeur pendant cette période» (Dunkin et Enbar 1998:64). C'est Wharton qui avait ouvert la voie. Comme l'avait confié quelque temps auparavant à *Fortune* son doyen précédent, «nous devons procéder à des changements radicaux. Jusqu'à présent, nous n'avons fait que du bricolage» (Main 1989:78). Effectivement, en 1991, Wharton a «modularisé» son programme, ce qui consistait à faire intensivement, en quelques semaines, ce qui demandait auparavant plusieurs mois. L'école est allée jusqu'à ne donner qu'une seule note par semestre en première année» (Byrne et Bongiorno 1994:64). En parallèle, une fois encore, elle s'adonnait à l'intégration – «afin, si faire se pouvait, d'enseigner le business comme un tout complexe et non comme une série de fonctions disparates» – sans oublier les savoir-faire *soft* (travail en équipe, leadership, qualité, etc.).

Mais *Business Week* notait également qu'à «certains points de vue, le changement a été trop ambitieux». Il fallait donc faire marche arrière. D'autant que «l'intégration des cours fondamentaux, autour de laquelle on a fait tant de battage, a rencontré de sérieux obstacles du fait que le corps enseignant est divisé en 12 départements et 21 centres de recherche» (Byrne et Bongiorno 1994:66). Les efforts de Wharton pour promouvoir le changement ont néanmoins été récompensés, même si elle n'y a pas tout à fait réussi : en 1994, elle se retrouvait à la première place du classement de *Business Week*. «Pour cette fois», précisait le titre du journal.

Espérant voir venir leur tour, les autres business schools se sont jointes à la «révolution». L'histoire ne dit pas combien d'entre elles sont allées jusqu'à ne plus donner qu'une seule note par semestre, mais les modules faisant tenir en quelques semaines ce que l'on faisait auparavant en quelques mois se sont effectivement répandus, ainsi que les efforts déployés pour enseigner les compétences *soft* et intégrer l'enseignement des diverses matières. Les business schools n'ont jamais cessé de faire le plus de tapage possible autour de ce qu'elles sont le moins capables de réaliser. Le MBA n'est pas *soft*, le MBA n'est pas social, le MBA n'est pas managérial, le MBA n'est pas intégré. Il privilégie le tangible, l'économique, l'analytique et le décomposé.

Plus un modèle est dominant, plus ses praticiens ont tendance à confondre adaptations et révolutions. Bien entendu, si vous mettez des changements superficiels entre les mains des publicitaires – comme le font maintenant les business schools – vous avez des «révolutions» dans tous les sens. «Le MBA est mort», proclamait le doyen d'une business school (Hovarth 1995:1), «Vive le MBA!» Exactement.

## LES TECHNOLOGIES AU SERVICE DE LA PÉDAGOGIE

J'aimerais isoler deux domaines précis de changement ostensible dans l'enseignement du management car, potentiellement au moins, ils auraient pu être importants. Je pense aux technologies pédagogiques et à l'internationalisation.

Il y a deux façons de voir les nouvelles technologies telles que le CD-ROM, l'Internet et la vidéoconférence. «Les radicaux parlent de “réinventer les études de management en les articulant sur les nouvelles possibilités des technologies de l'information”, tandis que les conservateurs les considèrent comme un simple accessoire de l'enseignement traditionnel» (Jampol 1998:4). Ici, comme c'est souvent le cas, le conservatisme domine et l'on utilise ces nouveaux outils pour délivrer les enseignements existants – par exemple, les cahiers, copies et classeurs sont convertis au format électronique, les cours enregistrés en vidéo («Les technologies de l'information servent uniquement à mettre les gourous en ligne» [Crainer et Dearlove 1999:219])). Témoin ce passage au ton délibérément avant-gardiste de la brochure de Carnegie-Mellon :

Pour les années 1990 et au-delà, le GSIA ouvre de nouvelles voies dans l'enseignement du management. Grâce à l'emploi de technologies informatiques de pointe, les étudiants apprennent la prise de décisions dans des environnements recréés par simulation. Cet apprentissage expérientiel assisté par ordinateur va beaucoup plus loin que les méthodes traditionnelles d'études de cas. Grâce à des réseaux internationaux, nos étudiants entrent en interaction et en compétition avec leurs condisciples des grandes business schools implantées dans le monde entier. C'est réellement la nouvelle vague de l'enseignement international du management.

Participer à des jeux de stratégie sur des réseaux électroniques et non plus dans une salle de cours, c'est peut-être un courant nouveau, mais certainement pas une nouvelle vague.



Les avantages des nouvelles technologies, en dehors de la vitesse, sont leur commodité et leur extension : les étudiants peuvent travailler à leur propre rythme, en fonction de leur emploi du temps, sans avoir à se déplacer. Voilà pour le *comment*, et c'est incontestablement nouveau. Mais cela ne change rien au contenu, car les données passées en binaire ne modifient pas fondamentalement le processus de l'enseignement. Les bits se déplacent certainement plus vite que la voix de l'enseignant, mais seulement jusqu'à ce qu'ils atteignent l'endroit qui compte : notre tête. Là, les technologies s'arrêtent, et notre vieille cervelle prend le relais. À la vérité, comme dans ces technologies tout doit être réduit à ces bits binaires, une bonne partie de la matière critique au management disparaît au passage. Ce n'est sans doute pas grave lorsqu'il s'agit d'apprendre les techniques analytiques, mais, encore une fois, il ne faut pas confondre l'analyse et le management.

Ceci nous mène à une conclusion importante, à savoir que les nouvelles technologies pédagogiques ne font que renforcer les tendances établies de l'enseignement des MBA – elles le poussent à se rapprocher de l'analyse et à s'éloigner du management. (Voir l'encadré ci-dessous.) Ainsi, plus les écoles adoptent ces technologies – fort séduisantes – moins elles enseignent le management à proprement parler.

## LA VOIX DE DRUCKER

*Extrait du magazine Forbes (Drucker 2000:86)*

Alexander Brigham a fait de Peter Drucker la vedette d'une série de cours de management interactifs sur Internet... «Nous sommes maintenant la marque Peter Drucker», déclare Brigham, 31 ans, transfuge de la banque d'affaires.

«Nous avons développé trente heures de matériel éducatif sur Internet à partir des thèses les plus récentes de Peter Drucker», affirme Brigham. Drucker y explique ses principes, après quoi des questions à choix multiple apparaissent sur l'écran. Si les participants cliquent sur la bonne réponse, la voix de Drucker leur dit, avec son fort accent viennois, «excellent», ou «très bien». Et s'ils se trompent : «Désolé, ce n'est pas ça». [La société de Brigham] et ses concurrents espèrent être bientôt en mesure d'offrir des diplômes MBA accrédités.

«Entrer en interaction avec des condisciples et des professeurs “sans visage” dans des lieux lointains, avec des fuseaux horaires disparates, vous oblige à être créatif et à bien réfléchir», affirmait un étudiant de Hong-Kong inscrit à un MBA international en ligne. «Dans mon équipe, en particulier, nous sommes très proches les uns des autres. Nous échangeons des histoires drôles et même nos photos» (Austin 1997). Très bien, mais cela favorise-t-il vraiment la réflexion et la créativité, voire l'apprentissage du management?

## Le lieu et l'espace

Wallace *et al.* (2003:3) opposent le «lieu» à l'«espace» – autrement dit l'enseignement qui se déroule dans un lieu précis et les échanges virtuels rendus possibles par la technologie, en effaçant la distance. Ils décrivent deux «approches» de ce dernier : les cours par correspondance, dans lesquels les étudiants travaillent tout seuls, et l'apprentissage à distance, où ils se rassemblent pour suivre des cours qu'ils reçoivent sur des liens vidéo.

Wallace *et al.* combinent ces deux approches dans leur modèle Lieu et Espace. «Par exemple, les transferts d'informations sont plus faciles dans l'espace. Le dialogue et la discussion peuvent commencer dans un lieu et se poursuivre dans l'espace» (3). L'espace permet la participation d'un public plus nombreux, tandis que le lieu fournit un contexte affectif nécessaire pour apprendre ensemble. Conjuguer le lieu et l'espace, selon eux, rend possible «une école réellement mondialisée» (6).

En Angleterre, l'Open University, fondée en 1983, est un MBA bien établi dans l'espace renforcé par des composantes lieux. Elle se targue de délivrer «une gamme très complète d'outils pédagogiques afin de satisfaire les besoins de l'étudiant, en particulier des manuels, des exercices, des vidéos, des cassettes audio et des banques de données» (brochure, 1999-2000), renforcée par un tutorat personnel et des groupes d'études collaboratifs dont les membres se rencontrent pour des périodes de deux à cinq jours. (Elle offre aussi un MBA uniquement en ligne à l'intention des étudiants américains.) Au Canada, l'université Queens offre un «EMBA national par vidéoconférence», dont les participants prennent place autour d'une table en divers lieux du territoire, tout en étant reliés avec leur instructeur par des connexions vidéo à double sens. Ils reçoivent les cours magistraux et peuvent poser des questions et discuter avec leurs collègues autour de la table. Ces sessions, alternativement le vendredi et le samedi, sont complétées par deux modules de

quinze jours chacun à Queens et un voyage d'études international de deux semaines.

## Le GEMBA

Le plus ambitieux, au sens technologique, c'est sans doute le programme GEMBA de la Duke University, auquel sont affiliés les auteurs de l'article sur le lieu et l'espace<sup>1</sup>. Ce programme a été mis en place à l'intention des managers expérimentés du monde entier (d'où le G, pour *global*). Son contenu est structuré comme un MBA classique, en gros. Comme l'a fait remarquer l'un de ses concepteurs, Bill Sheppard, le GEMBA « n'a pas déclenché de révolution au niveau du contenu ». Mais dans la façon dont il délivre ce qu'il appelle « l'apprentissage par ordinateur interposé », il est radicalement différent (même si l'initiative appartient encore au corps enseignant).

Chacun des cinq semestres commence par le lieu : sessions de deux semaines en résidence (deux à Duke, en Caroline du Nord; les autres en Europe, en Asie et en Amérique du Sud). Les quinze à dix-huit heures de cours, visant à nouer des contacts personnels, sont apparemment de type MBA classique, à ceci près que le mot « global » figure dans le titre (et, on peut l'espérer, dans le contenu). Ensuite, le semestre se poursuit par onze à douze semaines d'espace – dans le format Internet. Là, les instructeurs préparent des cours, qui sont enregistrés pour être téléchargés par les étudiants en fonction de leurs convenances personnelles. Ils ont des devoirs toutes les semaines et passent des examens.

Pour renforcer tout ceci, il y a les discussions entre étudiants (en temps réel ou non), tandis que les forums du cours, auxquels participent les enseignants, sont consacrés à des sujets précis. Les instructeurs ont également des heures de présence en ligne. Ils peuvent aussi donner des thèmes d'étude à des équipes « virtuelles » qui envoient les résultats de leur recherche par voie électronique afin d'en discuter en classe entière, toujours par voie électronique. Inutile de dire que la mise en place et la coordination de tous les liens électroniques, qui supposait de donner à tous les étudiants un portable contenant les logiciels nécessaires, n'a pas été une mince affaire.

Le GEMBA reste, sans doute, un MBA assez conventionnel en termes de structure et de contenu, sous la férule d'enseignants travaillant

1. Le passage suivant est fondé sur des discussions que j'ai eues à Duke avec l'un des concepteurs du GEMBA et avec le directeur technique du programme en mai 1997, conversations qui ont été suivies d'un échange de correspondance en 2003.

sur un campus américain, mais il mérite toute notre attention, d'un point de vue pédagogique.

## LA DIMENSION INTERNATIONALE

Les mots *international* et surtout *global* font désormais partie du vocabulaire incontournable dans les business schools. Aucune brochure ne saurait apparemment être imprimée, aucune interview accordée à la presse, sans qu'ils n'y apparaissent. On ne travaille plus à l'échelle nationale, même si cela reste fort répandu, mais à l'échelle *globale*, telle-ment plus tendance, même si l'on ne sait pas toujours très bien ce que cela veut dire.

Comment peut-on déterminer si un MBA est réellement international? Quatre critères, au moins, permettent d'en juger :

- *Les étudiants* – je dirais qu'une promotion est internationale si ses membres se reconnaissent des racines dans diverses cultures, par opposition à des individus de nationalités diverses, mais attirés par une culture dominante.
- *Le corps enseignant* – international si ses membres le sont dans leur tête, et non juste par leur nationalité d'origine.
- *Le contexte, la philosophie et la culture* peuvent être internationaux (c'est-à-dire éclectiques, le contraire du fameux « *global* »).
- *L'implantation géographique et le contrôle* sont internationaux s'ils sont dispersés (et non dominés par un seul pays).

De ces divers points de vue, à ma connaissance, il n'existe aucun MBA international<sup>1</sup>.

### Des étudiants internationaux?

Les MBA américains les plus internationaux revendiquent en général 25 % à 35 % d'étudiants étrangers. (Les MBA européens, comme

---

1. Comme l'a fort bien expliqué Jerry Wind, de Wharton, « si les entreprises qui deviennent internationales passent par quatre étapes successives – (1) société nationale, (2) société s'adonnant aux importations ou à l'exportation, (3) filiales communes et investissements directs à l'étranger, (4) entreprise internationale possédant réellement un réseau couvrant de nombreux pays –, alors la plupart des business schools en sont encore à la première étape » (10, 11). Certaines importent et exportent des étudiants et des enseignants, quelques-unes sont allées un peu plus loin. Conclusion de Jerry Wind : « Le monde est global, mais la plupart des business schools sont nationales » (5).

l'Insead, l'IMD et Rotterdam, en ont plus de 90 % [statistique EFMD, septembre 2002].) Tout MBA ayant deux tiers ou plus d'étudiants nationaux – n'oublions pas qu'il sont en général plutôt extravertis – doit être considéré comme national<sup>1</sup>.

Ainsi, dans un article de 1998 intitulé « *The Melting Pot Still Has a Few Lumps* » (« Le melting pot a encore quelques grumeaux »), *Business Week* notait que « la culture de la plupart des business schools américaines reste fortement américaine, tant en salle de cours qu'à l'extérieur » (Reingold 1998:104). L'article citait un étudiant né à Hong-Kong, mais élevé aux États-Unis : « Ici [à Standord], tout le monde sort beaucoup, ce dont s'abstiennent la plupart des étudiants qui viennent d'Asie. » Un autre, élève à Berkeley, avait observé que « les étudiants américains sont les seuls à participer en cours... de sorte que personne ne sait comment se font les affaires en Europe et dans les pays du littoral Pacifique » (108).

## Des enseignants internationaux à la mentalité internationale?

Le corps enseignant, surtout dans les meilleures business schools américaines, est souvent assez international. Il faut leur reconnaître le mérite d'être très ouvertes aux étrangers. Mais pas aux traditions intellectuelles étrangères : presque tous ces enseignants ont passé leur doctorat aux États-Unis – et se sont par conséquent imprégnés des traditions académiques américaines. Résultat, les enseignants nés à l'étranger ont en général moins diffusé leur culture aux États-Unis par l'intermédiaire de leur enseignement qu'ils n'ont ramené des convictions américaines dans leur pays d'origine quand ils y revenaient. (Voir l'encadré ci-dessous.) Autrement dit, les enseignants étrangers des business schools américaines n'ont jamais fait preuve d'une mentalité particulièrement internationale. Personnellement, j'ai toujours constaté qu'ils ont plutôt tendance à promouvoir la « globalisation », sorte d'homogénéisation du monde.

1. Une brochure de Wharton pour 1997-1998 présentait l'école comme « une communauté réellement internationale » en étayant cette affirmation par les chiffres suivants : à la sortie, 25 % des diplômés acceptaient des postes ailleurs qu'aux États-Unis – mais 90 % de ces derniers n'étaient, en fait, pas citoyens américains. Il semble donc que moins de 4 % de diplômés américains acceptaient de s'expatrier.

## QUI A DU RETARD À RATTRAPER ?

*Le professeur John Quelch, anglais d'origine, a passé de nombreuses années à la Harvard Business School, où il était professeur de marketing, avant de revenir en Angleterre pour y prendre la direction de la London Business School. De retour à Harvard après cet intermède de trois ans, il a publié un court texte intitulé «Why Europe Has Some Catching Up to Do» («Pourquoi l'Europe a pris du retard») (2001). En voici quelques extraits :*

La qualification au management général représentée par le MBA fait désormais figure de formation intellectuelle incontournable pour obtenir un poste de responsabilité dans les entreprises américaines; elle n'est pas encore aussi généralisée en Europe. Je pense que cette dernière est en train de rattraper son retard, mais je pense aussi que, dans l'ensemble, la performance des entreprises du Vieux Continent en a souffert.

...La Harvard Business School a plus de 90 ans. Cette ancienneté a porté ses fruits, comme on le voit en comparant le pourcentage de PDG titulaires d'un MBA dans les entreprises cotées à la Bourse de Londres [celles de l'indice FTSE 100] avec le pourcentage équivalent pour les entreprises du Fortune 500.

...Les entreprises britanniques sont encore trop axées sur les finances et la comptabilité. Aux États-Unis, beaucoup plus de dirigeants sont issus des rangs de la stratégie et du marketing – ce qui se reflète dans le fait que les MBA y sont plus nombreux – et, à mes yeux, cela débouche sur une orientation moins frileuse, un style plus entrepreneurial et une tendance à voir le verre comme à moitié plein plutôt que comme à moitié vide...

...La désastreuse fusion Daimler-Chrysler avait sans doute été considérée comme prometteuse par les analystes financiers mais, en pratique, elle s'est embourbée dans les problèmes délicats posés par les différences de culture d'entreprise. Ce n'est pas en faisant des études d'ingénieur ou de comptabilité que l'on acquiert les compétences nécessaires pour gérer des intégrations aussi épineuses – alors que l'on étudie ce genre de challenge dans un cours de management général ou dans un MBA...

Certains Européens – en tout cas une partie de l'*establishment* du business britannique – continuent à voir le monde universitaire comme très loin du monde des affaires. Cette attitude se

reflète dans l'emploi de l'adjectif «académique» avec un sens péjoratif qu'il n'aurait jamais aux États-Unis. [!]

Je ne dis pas, bien sûr, que les business schools américaines soient parfaites – j'ai remarqué pendant mon séjour de plusieurs années à la London Business School que les États-Unis ne voient pas ce qui se passe dans le reste du monde. À Harvard, l'un de mes objectifs sera d'inciter les enseignants à faire davantage de recherche à l'étranger.

Où que ce soit dans le monde, à l'exception notable du Japon, rares sont les business schools qui s'intéressent à un style de management national. La plupart d'entre elles sont bien trop occupées à se donner une dimension «globale». Il y a quelques années, j'ai fait une vidéo pour un MBA de Buenos Aires. À un moment, j'ai demandé au directeur si son programme enseignait les traditions du management argentin. Non, m'a-t-il répondu fièrement, «nous enseignons le style *universel* de management». Je lui ai demandé s'il ne voulait pas dire le style américain.

## Des implantations internationales?

Quant aux implantations internationales, c'est là que la rhétorique s'éloigne le plus de la substance.

Les business schools ont pris l'habitude d'envoyer leurs étudiants en voyage d'étude à l'étranger. En 1993, *Business Week* pouvait ajouter à sa liste de «points forts» des vingt-cinq premiers MBA de son classement des phrases comme «séminaires d'une semaine à l'étranger», «possibilité de séjours à l'étranger», voire «voyage à Budapest». Jonathan Gosling, de l'université britannique d'Exeter, a appelé cela l'«expérience Mir» (dans un discours à l'Association des business schools britanniques le 15 mars 2000) : on sort de son vaisseau spatial pour explorer une autre galaxie. Je ne doute pas que l'apprentissage soit possible en apesanteur, mais que pèse-t-il au retour?

Outre le voyage d'étude, il y a le semestre à l'étranger. Gosling (2001) montre que ces «échanges» sont en général mis en place à la condition expresse que «les cours que les étudiants trouveront à l'étranger soient aussi semblables que possible à ceux qu'ils auraient suivis dans leur propre pays». C'est la raison pour laquelle de nom-

breuses business schools ont aujourd'hui des partenariats dans le monde entier, les écoles choisies étant sélectionnées avec soin en fonction de leur standing, qui doit être équivalent. Un directeur de l'EMBA de Wharton a eu à ce sujet le commentaire suivant : « Il semble que beaucoup de gens croient pouvoir remplacer le travail par un séjour à l'étranger » (*Financial Times*, 22 octobre 2001).

Plus récemment, certaines écoles, parmi les plus prestigieuses, sont allées plus loin, en reproduisant leur propre modèle dans d'autres pays. Northwestern, par exemple, a mis en place des programmes d'« International Executive MBA » en divers endroits. Il y en a un en Israël, en conjonction avec l'université de Tel Aviv, « calqué sur l'Executive Masters Program » américain, qui compte 75 % d'étudiants israéliens, 8 % de Palestiniens, 3 % de Jordaniens et 12 % d'étudiants d'autres nationalités (site web, 2003). L'université de Chicago a son « International Executive MBA » à Barcelone, où il envoie ses propres enseignants. Interrogé sur le choix de la ville de Barcelone lors d'une conférence, un responsable du programme a répondu : « Le grand avantage de notre formule, c'est que l'on peut aller où l'on veut ! » Apparemment, Chicago avait confié à un cabinet de consultants la mission de choisir le site.

Certains programmes s'enracinent beaucoup plus en profondeur dans le contexte étranger, mais ils sont rares et, ce qui est révélateur, les plus intéressants ne résultent pas exclusivement de l'initiative des business schools.

À l'université de Pennsylvanie, le Lauder Program a été créé conjointement par la Wharton School et la School of Arts and Sciences. Les étudiants en sortent avec un MBA et un autre master en études internationales. Outre leurs cours de master, comme l'économie politique internationale, les étudiants choisissent une spécialisation en termes de langue et de région – par exemple, espagnol ou portugais en Amérique latine – et passent au moins 20 % de leurs deux ans d'études dans la région choisie. Le premier été, ils étudient la langue et la culture, le second, ils font un stage dans une entreprise locale.

De la même manière, au Capilano College de Vancouver, un MBA en deux ans portant spécifiquement sur le management en Asie du Pacifique prépare depuis 1987 ses étudiants à travailler dans cette partie du monde. Parallèlement aux cours classiques de management, ils en ont d'autres en géographie de l'Asie, traditions juridiques, histoire de l'art, etc., ainsi que des cours plus généraux dans des matières comme la logistique commerciale et la géographie économique. Ils doivent aussi



étudier une langue asiatique (six d'entre elles sont enseignées à l'école). Les études théoriques sont suivies d'un stage d'un an en Asie. En 2002, à en croire le directeur, 73 % des étudiants s'étaient vus offrir de rester chez leur employeur à l'issue de ce stage.

Il y a aussi les écoles qui installent des clones à l'étranger ou incitent une business school locale à les imiter en tous points. Harvard avait ainsi mis en place plusieurs petites sœurs jumelles il y a quelques années, mais elles ont plus ou moins disparu entre-temps, soit qu'elles aient fermé, soit qu'elles aient pris leurs distances. On assiste actuellement à une seconde vague, l'Insead ayant récemment créé un campus à Singapour. J'y reviendrai, car je crois que ces efforts sont contestables.

### **Des partenariats internationaux?**

Il est aujourd'hui plus fréquent, et manifestement plus dans l'esprit de l'internationalisation, de travailler en partenariat avec d'autres écoles pour offrir un diplôme conjoint. Les exemples les plus communs de cette pratique, où une école prestigieuse, ordinairement américaine, prend l'initiative, montrent qu'il s'agit moins de partenariat que de filialisation. Le partenariat suppose l'équilibre. J'en prendrai pour exemple un programme intitulé Global 2020, qui n'était en fait pas un MBA. Un communiqué de presse de 1998 (qui figure encore sur le site web de Tuck), le décrivait comme une «alliance» entre Tuck, à Dartmouth, Templeton College, à Oxford, et HEC, à Paris, intitulé «The Tuck Global 2020 Program». Il n'est sans doute pas étonnant que les partenaires de cette «alliance» aient changé d'année en année, pour finir par disparaître.

Le master international de management offert par Purdue, aux États-Unis, Tilburg aux Pays-Bas, Budapest en Hongrie et l'École Supérieure de Commerce de Paris est, lui, beaucoup plus équilibré. La brochure 2001 le présentait comme destiné aux «professionnels expérimentés»; il est composé de six périodes de quinze jours qui se déroulent alternativement dans les quatre campus, mais il offre apparemment des cours classiques de MBA. Plus nouveau, le «One MBA», proposé par des écoles situées à Hong-Kong, Sao Paulo, Monterey, Rotterdam et en Caroline du Nord, semble lui aussi équilibré, mais «les étudiants passant la majorité du temps dans leur université d'origine» (Schneider 2001), la dimension internationale est donc moins affirmée. Le chapitre 10 présente notre propre partenariat, créé en 1996, qui correspond à un concept très diffé-

rent, ne s'appelle pas MBA, et regroupe des écoles situées au Canada, en Angleterre, en France, en Inde et au Japon.

## LES BUSINESS SCHOOLS SONT-ELLES FAITES POUR FAIRE DU BUSINESS?

Où ces activités internationales entraînent-elles les business schools? À mon avis, pas là où il faudrait.

Dans leur rapport de 1998, Porter et McKibbin notaient qu'un «nombre croissant de business schools se consacrent actuellement au développement et au marketing de produits éducatifs destinés à la consommation internationale» (321). Si les business schools étaient des entreprises commerciales ayant vocation à mettre sur le marché des produits de consommation, il n'y aurait rien à y redire. Mais elles sont censées être des lieux de savoir, ayant vocation à diffuser des connaissances. Dès lors, ce qui serait de l'expansion pour une entreprise est en fait réducteur pour une business school.

Acquérir une dimension mondiale, créer des alliances, s'engager dans diverses formes d'exportation et d'activités en franchise, toute cette «imitation servile du comportement des grandes entreprises», comme le disent Crainer et Dearlove (1999), ne saurait être jugée que sur sa capacité à améliorer la qualité de l'enseignement – autrement dit, sur la croissance de l'intellect, pas des parts de marché.

Les meilleures écoles pourraient arguer que de telles activités accroissent l'audience d'un enseignement de qualité. Mais comment, et dans quel but? Envoyer des professeurs à l'autre bout du monde pour y répandre la bonne parole n'améliore guère la recherche des enseignants concernés, sauf s'ils restent à l'étranger et s'immergent dans la culture locale. À l'instar des étudiants locaux, ils rencontrent sans doute de distingués collègues dans le pays d'accueil, mais cela ne les aide guère à combler leurs propres besoins culturels. Ne serait-il pas préférable d'encourager les écoles locales à affirmer leur différence? Certes, elles doivent être ouvertes aux conseils, mais uniquement pour développer ce qui convient le mieux à leurs propres étudiants. Un partenariat efficace rassemble des gens différents pour qu'ils puissent apprendre les uns des autres, il ne s'agit pas de suivre aveuglément le leader.

Quant aux écoles qui choisissent de se répliquer en d'autres lieux – de créer des espèces de filiales, si l'on veut – elles n'ont rien à y gagner, à mon avis, que cela marche ou non. Au départ, les nouveaux campus

sont des clones. S'ils le restent, ils seront toujours de second ordre, car ils n'attireront pas les meilleurs étudiants. Si, en revanche, ils deviennent des centres d'excellence intellectuelle ayant leur propre personnalité, ils finissent automatiquement par chercher à prendre leur indépendance. En effet, quel corps enseignant qui se respecte accepterait de se plier aux décisions, concernant le programme, du vaisseau amiral? Les professeurs se satisferont-ils d'assister à des réunions d'enseignants virtuelles? Combien de temps attendront-ils pour se rebeller? C'est la raison pour laquelle les meilleurs clones d'écoles comme Harvard, en particulier l'Insead, ont fini par prendre leur indépendance, tandis que les rares écoles ayant accepté de rester dans le rang ne sont pas renommées pour leur excellence académique.

Les hauts lieux de l'éducation, de la Grèce ancienne au Cambridge contemporain, ont toujours brillé de feux particulièrement extraordinaires lorsqu'ils constituaient des communautés géographiquement étroites d'intellectuels passionnés. La collégialité est une forme de communauté, le lieu y joue un rôle essentiel; elle franchit mal les grands espaces.

## ET PENDANT CE TEMPS-LÀ, AILLEURS

Imaginez un monde différent. Imaginez, comme en rêve Jerry Wind (1999), que les idées de management, au lieu de venir toutes des États-Unis, fassent de temps en temps le parcours inverse et atténuent ainsi «l'aspect américano-américain des concepts et des méthodes» (11), parce que l'on s'efforcerait de comprendre les pratiques de management venues d'ailleurs. Imaginez que nous réussissions à ouvrir les yeux, par-delà la mondialisation, sur tout ce qui se passe d'intéressant sur la surface de la terre.

J'étais récemment au Ghana, où l'on m'a parlé avec aigreur des contrôles exercés par les multinationales, sans parler du FMI : «Ce n'est pas parce que ça marche à New York que ça marchera à Accra», m'a-t-on fait remarquer. Imaginez le contraire. Imaginez que quelqu'un débarque aux États-Unis en clamant : «Ça a marché à Accra, ça marchera forcément à New York!»

Ce n'est pas la peine d'imaginer. Kofi Annan, élevé au Ghana, a fonctionné remarquablement bien à New York, à la tête de l'organisation certainement la plus difficile à diriger et à coup sûr la plus mondiale du monde : l'ONU. Même s'il a fait le plus clair de ses études supérieures

aux États-Unis (en particulier un MS de management au MIT), son style, plus engageant qu'héroïque, semble avoir été largement influencé par ses origines (voir Mintzberg 2002). Si Annan est l'exemple le plus célèbre de ceci, pensez à tous les autres, dont nous n'entendons jamais parler, tous ces dirigeants qui font des choses intéressantes, de par le monde, et dont nous pourrions tous apprendre des tas de choses.

## **Apprendre mondialement à partir de l'expérience locale**

Au cours d'un exposé devant ses collègues doyens de business schools de divers pays du monde, Gabino Mendoza, de l'Asian Institute of Management, à Manille, a expliqué que, «depuis une quarantaine d'années, les professeurs de MBA des pays en voie de développement ont erré dans un désert académique, mourant de faim et de soif, fascinés par des mirages qui s'évanouissaient invariablement dans le sable. Au cours de leurs traversées du désert, ils étaient assaillis par trois tentations» (1990:13).

La première, à laquelle la plupart ont succombé, était simplement de «transmettre à leurs étudiants, sans le critiquer... ce qui avait marché dans les pays industrialisés et développés de l'occident». Mais une bonne partie de tout ceci, à ses yeux, «ne s'applique guère» aux pays en développement. Ainsi, Sturdy et Gabriel (2000) ont décrit dans un article sur «l'enseignement des MBA en Malaisie», les professeurs invités venant de l'Occident comme étant l'équivalent des missionnaires et des mercenaires d'antan: «Le savoir est devenu une grande activité d'exportation pour les pays industrialisés» (980). Les vieux produits sont «vendus dans les nouveaux marchés; les idées, franchisées», à grands renforts de publicités dans la presse malaisienne, «disputant les pages aux réclames pour les voitures, les montres et les produits de beauté» (983, 986), avec à peu près aussi peu de différenciation pour la consommation locale.

Le seconde tentation, selon Mendoza (1990), qu'il appelle «l'invitation au désespoir», c'est de faire passer à la trappe l'enseignement du management. Après tout,

les Japonais, les Coréens, les Taiwanais, entre autres, ont formé leur propre système, ils ont instruit et formé des managers compétents, développé leur économie, rivalisé avec succès avec l'Occident industrialisé et enrichi leur pays avec peu ou pas d'aide des business schools à l'américaine. Pourquoi les pays pauvres auraient-ils besoin de ces institutions coûteuses, qui engloutissent tant de ressources? Pourquoi ne pas les fermer, ce qui permettrait de faire des économies? (13)

La troisième tentative de ces pays consiste à développer leurs propres solutions. Mendoza cite l'exemple d'un institut de management d'Amérique centrale qui a encouragé un dialogue constructif entre les institutions les plus importantes du monde des affaires, du gouvernement, des syndicats, de l'armée et de l'Église, ainsi que celui d'écoles africaines qui ont contribué à la renaissance de l'agriculture locale. Son message, c'est que chaque pays a des enseignements à tirer de ses propres comportements en termes de management et de pratique des affaires, qu'il peut transmettre ailleurs.

Regardons donc certains pays qui l'ont fait – ou pourraient le faire.

## **L'enseignement du management au Japon**

Le Japon en est certainement le meilleur exemple, et cela explique en partie les remarquables progrès accomplis depuis la Seconde Guerre mondiale. (Soulignons que les problèmes actuels de l'économie japonaise ne discréditent pas le management à la nippone. Toyota, qui en est si caractéristique, est largement considéré comme le constructeur automobile le mieux géré du monde.)

Les Japonais ont des départements de management (ou de commerce) dans leurs universités, mais ces matières sont enseignées presque exclusivement en premier cycle et de façon «extrêmement théorique», à en croire Okazaki-Ward (1993:24). La formation des dirigeants est surtout l'affaire des entreprises japonaises elles-mêmes (nous y reviendrons au chapitre suivant).

Les MBA sont encore assez rares au Japon (même si c'est en train de changer). Une université privée, Keio, en a un depuis 1978, qui est resté calqué sur Harvard, tandis que certaines écoles étrangères, comme Dartmouth et McGill, ont mis en place des programmes d'inspiration occidentale. Une enquête menée en 1995 auprès des anciens élèves de Keio (Ishida 1997) a constaté que les «échanges de points de vue et les liens d'amitié tissés avec les autres étudiants avaient nettement dépassé leurs attentes [à leur arrivée], tandis que ce qu'ils avaient appris en termes de connaissances professionnelles ou spécialisées les avait largement déçus» (191). (Hitsosubashi University, respectée de longue date pour son département business et management, a un nouvel MBA depuis 2000. Mais son directeur, Hiro Itami, m'a écrit récemment [8 avril 2003] que son but est d'enseigner des modes de pensée et d'analyse; il précise qu'il explique carrément aux étudiants qu'ils ne vont pas apprendre, en deux ans, à diriger une entreprise. «L'objectif de

notre programme [sinon son intitulé], c'est d'être un master en *analyse du business*» [italiques ajoutés].)

Les entreprises japonaises ont également financé le MBA, aux États-Unis, de certains de leurs cadres. Mais, vers la fin des années 1990, elles ont mis la pédale douce, car «ils avaient souvent du mal à se réadapter à la culture d'entreprise japonaise à leur retour» (Syrett 1995:25). Certains chefs d'entreprise de grandes firmes japonaises m'ont dit, au cours de conversations privées, trouver leurs prétentions franchement exagérées; ils se plaignent également de leur propension à quitter l'entreprise. (Le turnover est très faible, par rapport aux normes américaines, mais inacceptable pour des Japonais.) On ne peut cependant pas dire que le Japon soit fermé aux idées occidentales en matière de management. Bien au contraire : aucun pays, y compris les États-Unis, ne les a adoptées avec autant d'intelligence et d'efficacité. Alors que nombre de firmes occidentales se jetaient sur la dernière technique à la mode, les entreprises japonaises prenaient la peine de l'intégrer à leur propre culture.

## L'enseignement du management en Allemagne

L'Allemagne a également sa propre tradition dans ce domaine et, comme le Japon, elle a connu une croissance économique remarquable depuis la Seconde Guerre mondiale. Nombre d'entreprises allemandes sont célèbres pour la qualité et la logistique, ainsi que pour la coopération entre la recherche et le marketing (Locke 1996b:98). Pourtant, là aussi, les MBA étaient pratiquement inexistantes (mais, encore comme au Japon, cela commence à changer). En revanche, les filières de premier cycle articulées par disciplines, en particulier une licence d'économie de l'entreprise, jouissaient d'une grande réputation (voir Locke 1996b). En fait, de nombreux Allemands poursuivaient ce type d'études spécialisées jusqu'au doctorat. En 1988, Handy *et al.* (2) évaluaient à 54 % la proportion de dirigeants titulaires de tels doctorats dans les cent plus grandes entreprises du pays.

Comme au Japon, «c'est dans l'entreprise que les Allemands apprennent le management, pas dans une filière spécialisée» (Locke 1989:100)<sup>1</sup>. Mais, tandis que les entreprises japonaises ont l'habitude

1. Voir la discussion complète de Locke (1989) sur «l'obstination allemande», pages 55 et suivantes. Pourtant, même en Allemagne, «on reste confondu devant l'emprise, sur les esprits, du managérialisme américain... qui empêche les gens d'apprécier les vertus de l'alternative allemande» (96).

de faire tourner les forts potentiels dans leurs divers départements pour qu'ils connaissent plusieurs aspects de l'entreprise, les allemandes ont tendance à les promouvoir sans les changer de spécialité fonctionnelle. Locke pense (1989:276) que cela explique peut-être le talent novateur de nombreuses entreprises allemandes de haute technologie, dont les directeurs de département participent activement au travail de la communauté scientifique et technique. Il contraste ceci avec les systèmes éducatifs anglais et français, qu'il accuse de former «une élite orgueilleuse» de généralistes totalement coupée des cadres ayant une formation technique – problème peut-être désormais plus sérieux encore aux États-Unis (comme nous l'avons vu chapitre 5).

## **L'enseignement du management en France**

En France, c'est encore autre chose et, en un sens, la situation, différente de celle du Japon ou de l'Allemagne, est pire encore que celle des États-Unis. Deux sortes d'écoles enseignent le management, les IAE et les écoles de commerce. On y trouve de plus en plus de programme MBA accrédités, très proches du modèle américain.

Mais, dans ce pays, le vrai prestige reste l'apanage des «grandes écoles» de commerce, d'ingénieurs ou autres, qui, à une exception notable près, recrutent leurs élèves à l'issue de deux années d'études particulièrement intensives, les «classes préparatoires», qui ont lieu juste après le bac. À l'instar des MBA américains, les diplômés des grandes écoles connaissent des progressions de carrière rapides, ce qui entraîne des conséquences comparables à celles évoquées aux chapitres 5 et 6 à propos des MBA. «En France, les futurs PDG sont sélectionnés dès l'âge de 15 ans, sur la base de leur niveau en maths!» lança un jour Pierre Batteau, professeur à l'IAE d'Aix-en-Provence (dans un discours préparé pour l'Academy of Management, en 1998). Un grand patron français a exprimé la chose en termes plus sérieux : «Nous sommes toujours à la recherche d'individus capables de se hisser rapidement à des postes de responsabilités... Les grandes écoles produisent des diplômés à fort potentiel, capables d'étudier un problème et d'y trouver rapidement une solution.»

La plus prestigieuse de ces grandes écoles (avec l'école Polytechnique, qui forme des scientifiques), c'est l'École nationale d'administration, ou ENA, dont l'influence est telle que ses diplômés sont surnommés «énarques». Ils y entrent pour la plupart après avoir obtenu un premier diplôme, généralement d'une autre grande école; ensuite, leur carrière

ferait pâlir d'envie même les anciens élèves de Harvard. Malgré leur petit nombre – cinquante à cent par an, à la discrétion du gouvernement français – ce sont les aristocrates de la France moderne : ils représentent une proportion incroyablement élevée de l'*establishment*, y compris (assez souvent) le Président de la République et le Premier Ministre (ce n'est pas le cas à l'heure où j'écris ces lignes, puisque ce dernier est justement diplômé d'une business school, mais c'est la première fois depuis des décennies), ainsi que nombre de hauts fonctionnaires et de dirigeants des plus grandes entreprises (ce sont souvent les mêmes individus, qui se font parachuter de l'une à l'autre). Le manager héroïque français le plus emblématique des années récentes, Jean-Marie Messier, qui doit sa célébrité à Vivendi, est précisément à la fois polytechnicien et énarque...

J'ai connu de nombreux diplômés des grandes écoles : souvent brillants, ils sont nettement moins créatifs. Mais leur niveau intellectuel reflète-t-il la qualité de l'enseignement reçu ou la sévérité de la sélection? «Certains recruteurs reconnaissent acheter avant tout ces concours d'entrée» (Barsoux et Laurence 1991:63).

Le processus de sélection fonctionne peut-être trop bien, car en favorisant l'intelligence analytique non accompagnée d'une expérience professionnelle, il suscite les mêmes critiques que celles que nous avons formulées à l'égard des MBA aux États-Unis : ces diplômés sont trop cartésiens, trop détachés, trop arrogants. Comme l'a fait remarquer un grand patron français, également président de la Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises, «ils ont du mal à gérer les hommes... La compétition farouche que supposent leurs études les rend terriblement individualistes et nombrilistes» (*in Handy et al.* 1988:101, 102).

Dans son livre *Voltaire's Bastards*, John Ralston Saul (1992) attaque la rationalité étroite au pays de Voltaire et au-delà, épinglant en particulier ces fournées d'énarques «dotés d'ambitions personnelles sans point d'application... ne connaissant rien du monde réel et à qui l'on donne néanmoins rapidement un pouvoir très réel» (127). Saul établit un parallèle entre l'ENA et la HBS, les deux produisant une «élite» privilégiant «des vérités abstraites coupées du réel» (192). La France est allée beaucoup plus loin dans ce sens : en sortant de Harvard, c'est chacun pour soi, même si l'aide du réseau d'anciens est précieuse; mais le système français travaille à pousser ces gens en avant d'une façon qui évoque nettement les privilèges de l'Ancien Régime. Tout se passe comme si le pays entier se comportait comme une entreprise étroitement contrôlée, déplaçant les «hauts potentiels» comme des pions.



Ainsi les grandes écoles sont-elles plus à l'écoute des problèmes d'intérêt national qu'à ceux de tel ou tel secteur. Et après cela, leurs meilleurs diplômés, en particulier les énarques et les polytechniciens, obtiennent des postes permettant d'exercer une puissante influence – par exemple, les finances au gouvernement, la planification dans les grandes entreprises – tremplins à partir desquels ils décrochent des postes de direction. Il leur est facile de passer d'un secteur à l'autre, de sorte qu'il n'est pas rare de retrouver un haut fonctionnaire propulsé à la tête d'une grande entreprise française – même s'il n'a jamais travaillé dans le privé. C'est la raison pour laquelle Barsoux et Laurence (1991) ont pu écrire dans leur article de la *Harvard Business Review* intitulé «The Making of a French Manager» que le management, en France, était «un état d'esprit», une espèce «d'identité partagée... de conscience d'appartenir à la classe managériale», celle des «cadres», terme emprunté à l'armée.

Cela sert clairement les diplômés. Cela sert peut-être aussi le pays, d'une certaine manière. Mais cette forme particulièrement étroite de méritocratie ne sert ni la démocratie ni la flexibilité. «Ce que le Japon réalise grâce au consensus et à la cohésion du groupe, la France le réalise grâce à la convergence d'une élite... Comme l'*establishment* est aux mains d'un groupe relativement peu nombreux d'individus qui partagent la même façon de penser, ils peuvent agir de façon concertée» (Barsoux et Laurence, 1991:66).

Mais ceci fait également le jeu d'une bureaucratie centralisée qui se révèle parfois étouffante : les dirigeants français aiment à «communiquer par écrit»; en outre, on leur a appris à «se méfier des solutions intuitives ou improvisées». Il est possible aussi que les dirigeants centralisent parce qu'ils «croient devoir leur poste élevé à leur intelligence et à leur sagesse» (62). Locke, qui a étudié l'impact des MBA américains sur les Français, conclut de ses observations que «le côté élitiste des business schools ne fait que renforcer la conviction, enracinée de longue date en France, que le pouvoir s'exerce du sommet à la base d'une hiérarchie pyramidale, sous la houlette d'un PDG puissant» (11).

## L'enseignement du management au Royaume-Uni

Le Royaume-Uni occupe vraisemblablement la seconde place, après les États-Unis, en termes de nombre de titulaires d'un MBA (11 000 pour l'année 2000, pour une population représentant environ le quart de celle des États-Unis).

Dans un pays de langue anglaise, avec des liens si étroits avec les États-Unis, les développements de l'enseignement américain du management attirent bien entendu rapidement l'attention. Les écoles britanniques adoptent donc rapidement les changements qui surviennent dans la pratique américaine. Mais, curieusement, cela semble plus fréquent parmi les plus célèbres, la London Business School et Oxford, que parmi les moins connues qui, comme nous allons le voir, font toutes sortes de choses intéressantes. À dire vrai, à en juger par ces dernières, on peut affirmer que l'Angleterre est une serre chaude d'idées nouvelles pour l'enseignement du management et de l'administration des affaires. Il est triste que si peu de professeurs et de journalistes américains le sachent<sup>1</sup>.

Je présente ci-dessous deux tendances importantes en Angleterre, assez différentes mais potentiellement complémentaires. La première, partagée avec de nombreuses écoles sur le continent européen, c'est l'existence de MBA extrêmement spécialisés. La seconde, les MBA destinés aux managers en activité.

## LA DIFFÉRENCIATION EN EUROPE

Je pense que le MBA formerait les bons candidats en employant les bonnes méthodes, ce qui entraînerait des conséquences positives, s'il était reconnu comme une formation spécialisée pour des postes spécialisés. Et c'est ainsi que l'on voit souvent les choses en Europe (de plus en plus souvent sous le label MBA, mais pas toujours); comme nous allons le voir successivement, on y pratique un enseignement spécialisé par fonctions, mais aussi parfois par secteur d'activité.

### **MBTout ce que vous voudrez**

Tandis qu'un étudiant MBA, aux États-Unis, suit en général une série de cours fondamentaux la première année et des optionnels la seconde,

---

1. C'est parfois vrai même en Grande-Bretagne. Sur Careerpoint, dans le site FT.com, j'ai trouvé une remarque selon laquelle «les MBA destinés aux managers en activité» étaient enseignés le soir et le week-end jusqu'à ce que «le moule ait été brisé» par la création en Angleterre du GEMBA. En fait, des programmes modulaires d'une ou deux semaines existaient en Angleterre au moins depuis les années 1980, une bonne dizaine d'années avant le GEMBA. Je vous rappelle aussi la citation, ci-dessus, de la brochure d'Oxford. Il est vraiment triste que les prétendus experts puissent être plus au fait de changements mineurs aux États-Unis que d'innovations sérieuses dans leur propre pays.

un élève, par exemple, de l'Institut d'administration des entreprises d'Aix en Provence peut se spécialiser, du début à la fin de ses études, en audit international, en marketing quantitatif, en gestion des systèmes logistiques, en finance, en droit des affaires international ou en gestion de projets. De la même manière, à Warwick, l'une des meilleures écoles d'Angleterre, on peut faire un master en économie et finance, en relations sociales européennes, en études organisationnelles, voire en d'autres spécialités. Moins habituel, mais toujours spécialisés par fonction, citons le management du design à Westminster, le changement organisationnel à Hertfordshire, et la formation au management (destiné aux spécialistes des ressources humaines chargés d'accompagner le développement des futurs dirigeants) à Lancaster University. Ce sont des MBA – mais sans le A (sauf pour Audit, bien sûr!).

Ces programmes spécialisés permettent d'adapter l'ensemble du dispositif à la fonction en question – non seulement en modifiant le contenu et les méthodes, cela va de soi, mais aussi en jetant des passerelles entre les études et la pratique. On peut, par exemple, envoyer les étudiants faire un apprentissage sérieux sur le terrain; certaines filières françaises, les DESS, d'une durée habituelle d'un an, se font en alternance, avec plusieurs mois de formation en entreprise. En outre, les praticiens de la spécialité peuvent être invités à venir participer aux cours et même à la conception du programme.

Ces filières se présentent très clairement, tant aux diplômés qu'à leurs employeurs, comme formant des spécialistes et non des généralistes. De sorte que ce qui est fortement négatif lorsque c'est présenté comme une compétence essentielle au management – par exemple l'analyse – peut devenir positif dans le cadre d'une application spécialisée.

Bien entendu, les masters spécialisés sont assez répandus aussi de l'autre côté de l'Atlantique, mais cantonnés à quelques disciplines, ils sont loin d'avoir la notoriété du MBA traditionnel<sup>1</sup>. Les masters spécialisés européens, plus variés<sup>2</sup>, sont également plus reconnus dans

1. Les statistiques de l'AACSB (2002:9) concernant ses membres montrent que 245 écoles déclarent offrir des masters spécialisés, la comptabilité étant de loin la matière la plus représentée (avec 192), suivie par les systèmes d'information (92), la finance (67), la fiscalité (63) et l'économie (51).

2. Gosling a attribué cette tendance à un passé historique différent, au moins en Angleterre : les business schools ont émané des départements fonctionnels des universités, qui avaient déjà leurs propres programmes spécialisés (interview publiée dans la *Management Review* de la HMB, 1998:168). Muller *et al.* (1991:85) ont aussi montré que les écoles de management européennes ont échappé à l'uniformisation qu'entraîne le processus d'accréditation américain.

leur pays et ont moins de mal à s'affranchir du carcan du MBA traditionnel.

L'université de Bath montre, et c'est intéressant, jusqu'où l'on peut mener une telle spécialisation. Son master en gestion des achats et approvisionnements, créé en 1993, propose deux ans d'études à temps partiel à des étudiants déjà expérimentés dans ces métiers. Il «privilégie la recherche», affirme l'école, car, comme il n'y en a pas dans ce domaine, pas plus que de manuels spécialisés, il appartient donc aux étudiants d'y pallier! Au cours de leurs six mois d'études, on leur propose cinq «cours en résidence» d'une semaine (par exemple, achats stratégiques, marketing, travail en réseau), après quoi ils consacrent un jour par semaine à la recherche sur le terrain et un par mois à des réunions en groupes de travail composés de cinq ou six collègues et d'un enseignant. À la sortie, ils doivent présenter «deux rapports de recherche publiables» et un mémoire, dont le sujet est choisi conjointement par l'étudiant, son tuteur et son employeur.

## **Les MBA spécialisés par secteurs d'activité**

En Europe, la différenciation se fait également souvent en fonction du secteur d'activité visé (il serait d'ailleurs peut-être plus approprié de parler de segmentation que de différenciation). Dans ce cas de figure, les étudiants se spécialisent dans le secteur d'activité où ils ont déjà un job ou comptent en trouver un plus tard.

Ashridge, en Grande-Bretagne, et la Free University d'Amsterdam offrent des masters en conseil stratégique; en France, le Centre de formation professionnelle des journalistes et l'université Dauphine délivrent un MBA de management des entreprises de média, tandis que l'École Supérieure de Commerce de Toulouse, la ville d'Airbus, offre un MBA en aéronautique. Le Bishop Grosseteste College offre même un master en gestion ecclésiastique, tandis que l'université de Liverpool (qui eût été mieux placé pour le faire?) a un MBA spécialisé dans les industries qui gravitent autour du football. Le MBA, dont on a dit que c'était «la marque de luxe du monde de l'enseignement du management» (Crainer et Dearlove 1999:81), atteint peut-être son zénith dans une «grande école» française, l'Essec, avec son MBA Luxe. (La brochure, surdimensionnée, avec des pages d'une épaisseur incroyable, offre aussi des images très séduisantes : celle d'un cou gracieux recevant une goutte de parfum, une main élégante acceptant du champagne dans une flûte plus élégante

encore, etc.) On fait venir des conférenciers des grandes firmes du luxe, affirme la brochure, et les étudiants y font des stages.

Du fait qu'ils se concentrent sur un secteur spécifique, ces programmes, comme ceux qui se spécialisent sur une fonction bien précise, peuvent s'éloigner du modèle dominant du MBA – ce n'est pourtant pas toujours le cas<sup>1</sup>. Tournons-nous maintenant vers des programmes qui, bien que n'étant spécialisés ni par secteur ni par fonction, ont néanmoins réussi à s'affranchir de ce carcan, ce qui leur a permis de faire un grand pas vers le management.

## L'INNOVATION EN GRANDE-BRETAGNE

Comme aux États-Unis, l'enseignement classique du management est très développé au Royaume-Uni, mais on y trouve aussi un mouvement très dynamique en faveur de la certification du management en tant que profession. En fait, ce dernier met en œuvre beaucoup d'innovations étonnantes.

Une grande majorité des étudiants anglais conservent leur poste et font leur MBA à temps partiel<sup>2</sup>. Handy *et al.* (1988) notent que «les Britanniques ont toujours préféré gagner leur vie tout en faisant des études» (170). Même les étudiants à plein temps sont souvent des personnes expérimentées qui «investissent leur indemnité de licenciement pour financer leur MBA» (Bradshaw 1996), la moitié d'entre eux se le font financer totalement par leur employeur, le quart bénéficiant d'un financement partiel (Whiteley 2001).

---

1. Dans la description du MBA Luxe de l'Essec, les différences apparaissent aussi cosmétiques que les produits. Les cours fondamentaux portent sur les fonctions habituelles de l'entreprise, auxquelles s'ajoutent un cours de sociologie et un cours de droit de la propriété intellectuelle, tandis que les cours optionnels ressemblent apparemment à s'y méprendre aux fonctions standard de l'entreprise (par exemple : Outils spécifiques du marketing et Techniques utilisées dans le secteur du luxe).

2. Whiteley (2001) donne les chiffres suivants pour l'année 2000 : 5 323 étudiants à plein temps (dont seulement 1 250 citoyens britanniques), 4 679 à temps partiel (presque tous britanniques) et 3 300 personnes étudiant à distance. L'âge moyen est de plus de trente ans. Aux États-Unis, les chiffres donnés par 60 % des membres de l'AADSB pour l'année scolaire 2001-2002 indiquent que 60 % environ des effectifs totaux des étudiants MBA suivaient le programme à temps partiel, la plupart en cours du soir et le week-end (AACSB 2002:21). Notons que comme leurs études prennent plus de temps, ils représentent en fait une proportion plus faible de diplômés que ces chiffres ne pourraient le faire penser.

Résultat, au lieu de copier des programmes créés pour des étudiants ayant peu d'expérience, certaines business schools britanniques ont conçu des cursus destinés à des personnes en activité. Ajoutez à ceci la tendance toute britannique à l'originalité mûrement réfléchie, vous obtenez une serre chaude de concepts intéressants. (On en trouvera dans l'encadré ci-dessous un exemple particulièrement inhabituel.)

## LE MANAGEMENT CRITIQUE

L'université de Lancaster offre un masters de philosophie en management critique. La cible : des managers en activité, mais pas dans l'optique d'améliorer leurs compétences. Le but de ce master est de « remettre en question les idées reçues » concernant la pratique du management, écrit son responsable, Julian Davis. « Nous nous intéressons moins aux recettes miracles qu'aux façons de penser... Notre objectif premier est de fournir un forum permettant une réflexion informée, un débat et une décision à des personnes occupant des postes de responsabilité. »

La brochure présente le programme comme un diplôme de « recherche à temps partiel ». Pendant les dix-huit premiers mois, il est composé de modules de réflexion sur l'écologie, l'éthique et les valeurs, le changement et le renouveau, etc., suivi d'une « recherche rigoureuse » qui dure, elle aussi, dix-huit mois à temps partiel. « Nous offrons ce programme, souligne la brochure, car le management est crucial à la survie des entreprises, mais il est indispensable de faire preuve d'esprit critique à son égard pour en améliorer la pratique dans un avenir chargé d'incertitudes. »

Ce n'est peut-être pas pratique au sens que l'on donne ordinairement à ce mot dans l'entreprise, mais cela l'est immensément pour une société inondée à ce point de management.

Avant d'aborder les caractéristiques clés des innovations mises en place en Grande-Bretagne – collaboration avec l'entreprise, modules périodiques, thèmes praticiens et implication des participants – ainsi

que quelques exemples spécifiques, je voudrais commencer par un avertissement. J'ai un master, mais je n'en ai qu'un. Je n'ai suivi aucun des programmes présentés ici, pas plus que ceux dont j'ai parlé plus haut, or c'est en fait la seule façon de savoir avec certitude ce qui s'y passe. J'ai étudié leurs matériels et discuté de certains d'entre eux avec des personnes qui les connaissaient bien mais, sur le papier, les programmes sont parfois très différents de ce qui se passe dans les salles de cours. En outre, ces programmes changent, certains auront peut-être disparu avant que ces lignes ne soient imprimées, d'autres auront peut-être apparu, qui auraient mérité notre attention. L'objet de cette discussion n'est cependant pas tant de passer en revue des programmes intéressants – attention, messieurs les candidats! – que de repérer des innovations intelligentes qui témoignent du passage de l'enseignement du business à celui du management.

## La collaboration avec les entreprises

Nous avons déjà noté à plusieurs reprises que lorsque l'apprenant conserve son job tout en préparant son MBA, il devient possible d'établir un lien entre ses études et son environnement de travail. Préparer un diplôme tout en restant en activité ne peut manquer d'avoir un impact sur la vie professionnelle – négatif en termes d'énergie, mais positif en termes d'opportunité. Ainsi, traiter la formation intellectuelle comme quelque chose d'à part – que l'on ferait pour soi-même, à ses moments perdus – c'est non seulement perdre cette opportunité, mais aussi dépenser encore plus d'énergie. L'apprenant et l'employeur y perdent tous deux. Les entreprises britanniques l'ont bien compris, qui se sont impliquées dans le processus éducatif – allant même parfois au-delà de ce qu'accepteraient nombre d'universités américaines.

Les programmes en *consortium* sont en général offerts par une business school en partenariat avec un groupe d'entreprises qui s'engagent à proposer cette formation à un nombre suffisant de salariés pour former une promotion. Warwick, Henley et Lancaster, entre autres, offrent ce type de master<sup>1</sup>. La gestation de celui de Warwick surprendrait beaucoup les meilleures écoles américaines, qui ont toujours insisté sur un contrôle académique strict : «L'initiative est venue des trois premiers membres du consortium : la National Westminster Bank, BP et Coopers and Lybrand.» Ils voulaient un MBA «mettant l'accent

1. En France, le Cedep, affilié à l'INSEAD, offre un système semblable depuis plus de trente ans, mais il ne débouche pas sur un diplôme.

sur les applications pratiques et intégrant leurs programmes respectifs de formation des dirigeants», ce qui, pensaient-ils, ne pouvait pas se faire dans le cadre d'un MBA classique. «Une fois que ces trois grandes entreprises eurent fait connaître leurs besoins, plusieurs universités ont posé leur candidature. Et la proposition de Warwick, qui s'est porté candidat pour être le partenaire académique du consortium, a été acceptée» (Muller *et al.* 1991:86).

Il n'est pas rare, en Angleterre, que les universités cèdent ainsi aux entreprises une part considérable du contrôle de leur enseignement. Un document concernant un master de la City University of London, *circa* 1990, précisait que «les décisions dans le domaine des frais de scolarité, des programmes et de l'organisation pratique des études sont du ressort du Conseil du consortium», ce dernier étant constitué de quatre personnes de l'université et d'un représentant de chacune des six entreprises participant au consortium. Ce type d'arrangement peut aboutir à la création de liens assez étroits. «Inspiré par la théorie mais gouverné par la pratique» – telle est la phrase utilisée dans une brochure de Lancaster (2000-2002) pour son programme de consortium qui invite les patrons des étudiants à expliquer les objectifs du programme et à dire en quoi ils peuvent contribuer à promouvoir l'apprentissage. Quant aux «devoirs, ils sont tous tirés de situations réelles», de sorte que les étudiants peuvent servir de «catalyseurs du changement».

Plus près encore de la pratique, on trouve des formules spécifiques à l'entreprise, ou des formations en interne, l'université offrant alors un programme débouchant sur un diplôme aux participants d'une seule entreprise. Cette formule, qui n'est pas inconnue aux États-Unis, est assez répandue, et même de plus en plus, au Royaume-Uni<sup>1</sup>. De tels programmes peuvent, bien sûr, encourager plus directement le changement au sein de l'entreprise, le revers de la médaille étant que celle-ci risque de tourner un peu en circuit fermé; on risque en outre de laisser passer certains compromis en termes d'exigences académiques. Je reviens plus longuement, dans l'encadré ci-dessous, sur ces deux conséquences à la lumière de deux expériences personnelles au MBA de la British Airways géré par l'université de Lancaster.

---

1. Un article du *Wall Street Journal* (Scannel 2001) décrit un MBA Babson offert chez Intel avec des «cas et des projets spécifiques à l'entreprise... intégrés au sein du programme». Un autre programme, chez Lucent, qui existe depuis quatre ans, permettait aux salariés d'obtenir un MBA Babson en finance.



## CELA VA-T-IL TROP LOIN ?

Début 2000, j'ai été sollicité de soumettre une proposition pour un module de stratégie destiné à faire partie du MBA de la British Airways, géré essentiellement par l'université de Lancaster. En un sens, cette dernière sous-traitait ce module. Je n'étais pas particulièrement favorable à la méthode, mais, sur les instances de Jonathan Gosling, de Lancaster, et d'un ami qui souhaitait participer à ce module, j'ai accepté d'élaborer une proposition et de rencontrer le comité d'évaluation – deux représentants de l'université de Lancaster et quatre de British Airways – au cours de ce qui allait se révéler «le jour de sélection des fournisseurs». Au moins, j'en saurais davantage sur le processus.

En 1991, j'avais fait un exposé sur les innovations dans l'enseignement du management devant la British Academy of Management. J'avais parlé de certaines choses intéressantes qui se passaient en Grande-Bretagne, sans cacher que certaines me semblaient aller trop loin; j'avais en particulier mentionné les MBA dédiés à une seule entreprise, comme celui de British Airways.

Quelqu'un était ensuite venu me trouver, se présentant comme Jonathan Gosling, de l'université de Lancaster, partenaire de ce MBA. Il m'a proposé de venir en juger personnellement en assistant à une réunion d'un groupe de tutorat rassemblant quelques-uns de ses étudiants, «hommes d'action et de réflexion» (c'est du moins ainsi qu'il les décrivait dans une lettre).

La réunion, qui a eu lieu deux mois plus tard, était essentiellement consacrée à la préparation de leur «projet stratégique». L'un concernait les achats de BA en Extrême-Orient, le second une stratégie pour l'aérogare de Gatwick, le troisième portait sur une menace concurrentielle émanant d'une compagnie aérienne américaine. J'ai été impressionné par la nature des sujets abordés et la façon dont ils combinaient la réflexion conceptuelle de l'université et les problèmes pratiques de la compagnie. Je n'avais pas devant moi de jeunes étudiants se lançant dans le soi-disant «monde réel» pour y jouer les consultants, ni même des étudiants expérimentés discutant des cas des autres. J'avais devant moi des managers impliqués dans les questions sur lesquelles portait leur recherche, totalement conscients de ne pas tout savoir.

Gosling avait raison! Notre réunion a d'ailleurs débouché sur une collaboration fantastique, qui continue encore et se manifeste particulièrement dans l'International Masters in Practising Management décrit dans la seconde partie de ce livre. Nous y travaillons très intimement avec les entreprises participantes mais conservons la responsabilité des décisions académiques : nous n'avons pas de « journée de sélection des fournisseurs »!

## Les modules périodiques

Pour pouvoir conserver leur poste en entreprise, les étudiants doivent pouvoir venir à l'école pendant des périodes commodes (sauf s'ils travaillent uniquement chez eux). Les EMBA américains ont en général adopté la formule des cours le soir ou un week-end sur deux (en général le vendredi et le samedi), ce qui limite la participation aux étudiants résidant à proximité. Il y a des programmes de ce type en Angleterre, mais on leur préfère en général ceux qui font venir leurs étudiants pour suivre des modules d'une durée de une ou deux semaines. (Il faut distinguer ceci des « modules » des programmes américains dont nous avons parlé plus haut dans ce chapitre, où des étudiants à plein temps suivent leurs cours par blocs intensifs.) Dans son programme de deux ans à temps partiel, Ashridge propose dix modules résidentiels, dont deux de quinze jours, les autres d'une semaine environ, entrecoupés de « développement en entreprise » (brochure 1995-1997).

Quand on va à l'école une semaine complète ou deux, au lieu d'y aller le soir ou le week-end, il est plus facile de se concentrer sur ses études. En outre, en général moins fatigués, les étudiants peuvent s'immerger plus en profondeur dans leur travail. Bien sûr, ils passent davantage de temps hors de leur entreprise, mais la durée des séjours de formation ne perturbe apparemment pas trop leur vie professionnelle. Surtout, cette formule permet de faire le lien, de façon sérieuse, entre les expériences des étudiants, encore très présentes à leur esprit, qui seront d'ailleurs bientôt renouvelées, et les concepts présentés en cours. C'est là, en fait, qu'il faut chercher les innovations les plus importantes de l'enseignement du management en Angleterre.

## Les thèmes des praticiens

Comme nous l'avons montré dans les chapitres 2 et 3, le cadre dominant du MBA traditionnel – articulé autour des fonctions de l'entreprise – est un véritable carcan pour la plupart des MBA. Pourtant, de nombreux managers expérimentés souhaitent reprendre des études précisément au moment où ils sortent de ces «silos» que forment les fonctions. C'est la raison pour laquelle un certain nombre de business schools britanniques ont abandonné la structure traditionnelle pour s'organiser autour de thèmes plus proches de la pratique managériale. Par exemple, certains modules du programme d'Ashridge étaient intitulés «Environnement mondial des affaires», «Efficacité opérationnelle», «Entreprise et société», et «Mettre en œuvre le changement» (brochure 1995-1996). Ici et là, de par le monde, on trouve également d'autres formules intéressantes. L'université de Capetown, en Afrique du Sud, offre un EMBA remarquable qui ambitionne de synthétiser la pensée systématique et l'apprentissage par l'action. Les managers s'y intéressent aux problèmes qui se posent sur le terrain tout en apprenant les uns des autres en salle de cours. Les activités managériales, développées en six modules, sont considérées comme relevant de trois domaines : la création de valeur (grâce à une utilisation efficace des ressources et des capacités), l'innovation ou la stratégie (afin de faire perdurer la capacité de créer de la valeur), enfin le normatif (légitimité, identité et viabilité à long terme). Dans le même ordre d'idées, le MBA de l'université Sabanci, à Istanbul, divise sa première année entre la mondialisation, la concurrence, le travail en réseau, le management du sens, la structuration organisationnelle, la gestion de produit, le management de la recherche et le management de la création de valeur (description pour 2001-2002).

Une autre approche thématique, moins cohérente mais plus concrète, articule les activités autour des problèmes qui se posent dans la pratique. Au milieu des années 1990, l'EMBA de l'École Supérieure de Commerce de Paris, autre «grande école» française, avait prévu seize «ateliers» d'un week-end, autrement dit dix heures de travail sur des sujets comme la débureaucratiation de l'entreprise, la définition des relations entre le siège et les filiales, ou encore l'élaboration d'une stratégie européenne.

L'importance de ces reconceptions thématiques, c'est qu'au lieu d'imposer une structure commode pour les universitaires, elles se placent délibérément dans la perspective des praticiens. Cela représente

cependant un double danger. D'une part, les thèmes choisis sont parfois trop généraux (par exemple, la prospective) : il n'est que trop facile, surtout pour les enseignants, de proposer des thèmes aux intitulés flatteurs<sup>1</sup>. Mais ils peuvent aussi être trop appliqués (par exemple : le management de la qualité totale), trop proches de la pratique pour pousser les étudiants à creuser au-delà de l'évidence. Le chapitre 10 présente un cadre thématique conçu pour éviter ces deux dangers.

Toutes ces caractéristiques – collaboration de l'entreprise, modules périodiques et thèmes propres aux praticiens – facilitent le passage de l'enseignement du business à celui du management, mais une quatrième caractéristique, concernant la pédagogie, s'avère indispensable à la transition du premier au second.

## L'implication des participants

C'est quand le processus éducatif bascule de l'enseignement dispensé par le professeur à l'apprentissage de l'étudiant que le vrai changement se produit. Cela exige de modifier profondément la pédagogie, de ne plus se contenter de la simple « participation » des étudiants aux discussions de cas et aux projets sur le terrain, et de les entraîner dans la direction inverse de celle des nouvelles technologies mentionnées ci-dessus. La pédagogie doit les impliquer davantage, de façon plus personnelle, et surtout chercher à mieux satisfaire leurs besoins individuels. Ici encore, les écoles anglaises ont une longueur d'avance sur les autres.

À la limite – et cette limite, il faut l'approcher pour pouvoir l'apprécier – cette sorte de pédagogie confie aux « participants » expérimentés une bonne part de la responsabilité de leur propre apprentissage, tant pour la conception que pour l'exécution. Proposer des concepts aux étudiants (ou les leur faire ingurgiter de force), c'est sans doute bien dans le cas de matières structurées. Mais, comme nous l'avons noté plus haut, le management ne l'est pas, et les managers n'apprennent pas grand-chose de façon aussi passive. L'apprentissage actif se produit lorsque l'apprenant va chercher lui-même des idées nouvelles pour les

---

1. Y compris ceux qui se contentent de combiner les fonctions traditionnelles. Comme nous l'avons signalé ci-dessus, l'approche transversale s'appuie encore sur les fonctions. Quand on vous présente une matrice des éléments du programme qui présente les nouveaux thèmes en les articulant sur les anciennes fonctions, vous pouvez être certain d'avoir affaire à ce type d'approche. Un cursus authentiquement thématique ne se contente pas de réorganiser les anciennes catégories, il les transcende.

intégrer dans sa propre expérience, établir des liens, les replacer dans le contexte, les utiliser naturellement.

De ce point de vue, on trouve dans diverses business schools anglaises deux approches différentes. La première utilise une forme d'*apprentissage par l'action*, essentiellement en interne, sur le terrain. Nous en avons déjà vu des exemples avec les projets du MBA de British Airways et les études d'entreprise réalisées à l'université de Bath. Les participants choisissent ce qu'ils veulent approfondir, parfois après avoir consulté leur patron, et ils le font, dans leur entreprise. Mais, comme l'a fait remarquer Thirunarayana (1992), cela ne veut pas dire qu'ils doivent nécessairement se faire les agents du changement : ils apprennent déjà énormément en se penchant sur les problèmes auxquels leur entreprise est confrontée.

Les projets d'apprentissage par l'action réalisés par des équipes de praticiens sont, bien entendu, très prisés dans les programmes non universitaires de formation des dirigeants, en particulier aux États-Unis, l'exemple le plus célèbre étant sans doute le fameux «Work Out» de General Electric. Mais, comme nous le verrons au chapitre suivant, ces programmes se traduisent souvent par plus d'action que d'apprentissage.

La seconde, parfois nommée *self-managed learning* (apprentissage autogéré), consiste à confier aux participants eux-mêmes la responsabilité de leur apprentissage – et cela ne se limite pas au choix des thèmes ou des projets. Dans son *Management MBA* (intitulé révélateur), la City University de Londres a poussé, il y a quelques années, la personnalisation assez loin. «Notre centre d'intérêt, c'est le lieu de travail, affirmait la brochure (1994), pas le campus». «Les cours sont [donc] aussi mobiles que ses participants.» Pour commencer, «chaque étudiant subit un processus d'évaluation rigoureux... afin d'adapter la formation à ses besoins individuels.» Ensuite quelques projets, en général trois, servent d'«épine dorsale» au programme, et c'est par leur intermédiaire que les connaissances et les savoir-faire nouveaux «sont immédiatement mis en pratique». La brochure affirmant en outre que «les enseignants n'ont pas le monopole des connaissances indispensables dans les affaires», mais que les praticiens sont souvent «les mieux placés pour contribuer à développer les compétences nécessaires», nous sommes réellement à mille lieues des cours de Stanford sur la théorie des jeux, sans parler des cinq cents cas de Harvard!

Comment marchent ces nouvelles façons d'enseigner, si du moins elles marchent, seuls les participants peuvent le dire. Je n'ai trouvé

aucune recherche systématique là-dessus. Mais elles peuvent certainement nous aider à envisager des façons plus efficaces de former les dirigeants, comme nous le verrons plus en détail dans plusieurs chapitres de la partie suivante de ce livre.

## IL ÉTAIT UNE FOIS DEUX PROGRAMMES NOVATEURS

J'aimerais conclure cette discussion en contrastant deux programmes ayant tous deux mis en œuvre un certain nombre de ces innovations, pour lesquelles l'un des deux seulement s'était vraiment mobilisé. Je connais le premier pour avoir travaillé brièvement avec une de ses promotions il y a quelques années; j'ai suivi le second, au fil du temps, par des discussions avec des personnes qui y étaient impliquées, en particulier avec celui qui en fut longtemps directeur.

À Dublin, l'Irish Management Institute offre un master en pratique du management en conjonction avec Trinity College. C'est un programme en deux ans dont «l'objet est de faire suivre à des cadres supérieurs un parcours les préparant, en temps réel, à renforcer leurs compétences de management général à partir de leur entreprise et du poste qu'il y occupent» (site web, 2003). Chaque année, l'institut accepte entre dix et douze candidats – 250 ont déjà bénéficié de cette formation et obtenu le diplôme. Pour ce faire, ils doivent soutenir une thèse pour laquelle ils réalisent une analyse stratégique de leur entreprise et de son environnement, développent une stratégie changeant tel ou tel de ses aspects, et décrivent «les interventions faites, les progrès obtenus et les enseignements (spécifiques et généraux) qu'ils en ont tiré. Pour vous donner une idée de l'authenticité des initiatives, voici quelques exemples :

«*Strategy Formation in a High Technology Irish Company*» («Élaboration de la stratégie dans une entreprise irlandaise de haute technologie») a été rédigée par un directeur de cette firme à la fin de la grande époque des dotcom. Une tentative de réorientation de l'entreprise avait échoué pour diverses raisons que l'auteur étudiait en détail. «*Colonel to General – Why the Battlefield Looks Different*» («Du colonel au général : pourquoi chacun voit le champ de bataille à sa manière») est l'œuvre du directeur d'exploitation d'une filiale de multinationale qui se préparait à en prendre la direction générale. Une autre thèse était l'œuvre du directeur des ressources humaines d'une compagnie aérienne; il avait étudié, documents à l'appui, la gestion du change-

ment dans la période d'incertitude sans précédent qui a suivi le 11 septembre et en avait tiré les conclusions au niveau professionnel et personnel.

Dans l'ensemble du programme, on met l'accent sur «l'application des acquis à l'entreprise, et en particulier au poste de l'apprenant». Chaque mois, les participants présentent un rapport qui utilise les idées puisées dans leurs lectures pour décrire leur travail et leur entreprise. Il y a aussi un certain nombre de séminaires, de deux jours en moyenne, étalés sur deux ans, sur la stratégie, l'analyse financière, les structures organisationnelles, la gestion du changement, etc. Entre les séminaires, les participants bénéficient d'un tutorat intense, sur une base individuelle.

J'ai trouvé stimulant de travailler dans ce cadre. Je me souviens d'un «étudiant» particulièrement éloquent, bourré d'idées intéressantes et parfaitement au fait de la théorie – il était numéro deux dans une grande entreprise irlandaise. Ça aurait été merveilleux de l'avoir dans une promotion de Wharton ou de Stanford. Mais est-ce que cela lui aurait apporté autant qu'il y aurait lui-même apporté?

Le MBA de l'université de Cambridge n'en était pas très éloigné, géographiquement, au moins, au début des années 1990. Fruit d'idées novatrices, mais à moitié appliquées, c'était donc un espèce d'hybride entre le MBA classique et celui que nous venons de décrire.

Cambridge s'adressait lui aussi à des cadres en activité, mais des jeunes, «autour de vingt-cinq ans». Et, au début, ils devaient quitter leur lieu de travail pour de longues périodes – de neuf à dix semaines pendant chacune des trois années. Ce MBA avait lui aussi une composante d'apprentissage par l'action, mais la façon dont il était décrit laissait le sentiment d'une certaine hésitation, puisque l'on précisait que «la plupart des étudiants participant à ce programme n'auront pas encore de responsabilités de management importantes», et que «même une part de responsabilités» constituait déjà «une composante managériale» dont on pouvait commencer à tirer des enseignements. La brochure précisait ailleurs que l'on «attachait une grande importance aux projets, dont chacun serait fondé sur une situation de management réelle». À Dublin, cette précision eût été inutile! Le programme était structuré autour de thèmes, intitulés Fondements du management, Management intégrateur et Management en contexte, qui faisaient la part belle à l'étude des fonctions classiques.

Ce MBA se heurta à des difficultés pour des raisons évidentes : les étudiants devaient quitter leur travail pendant de longues périodes, en

outre ils étaient souvent trop jeunes pour apprécier le management ou obtenir le soutien de leur employeur. Au fil des années, Cambridge a donc édulcoré le concept initial, au point que la brochure 2000 présente en priorité un MBA en un an, à plein temps, assez classique, et mentionne «le programme intégré sur deux ans», fondé sur l'alternance : un an en entreprise, celle de leur employeur précédent ou une autre, avant de revenir à Cambridge.

## B OU A ?

Ce chapitre en général, et ses deux derniers éléments en particulier, indiquent que les MBA sont coupés en deux par une espèce de muraille de Chine : d'un côté, ceux où prime le B, autrement dit la spécialisation dans les fonctions du *business*, essentiellement destinés aux jeunes ayant peu d'expérience, qu'ils soient reconnus comme tels dans les programmes européens spécialisés, ou non dans les MBA traditionnels. Et de l'autre côté, le A, pour *administration*, au sens de management : ces programmes sont conçus pour former les managers en activité, et ce, en contexte; ils adoptent donc une approche totalement différente.

Non seulement il semble n'exister aucun intermédiaire entre les deux, mais les «innovations» récentes décrites dans ce chapitre semblent avoir creusé encore le fossé qui les sépare. D'un côté, les nouvelles pédagogies technologiques, les efforts d'internationalisation et l'enseignement de compétences humaines ont, si c'est possible, poussé les programmes traditionnels à accuser leur orientation analytique en les éloignant encore de la pratique du management. Et de l'autre côté, les innovations sérieuses des programmes destinés aux managers expérimentés ouvrent la voie à une authentique pédagogie du management.

Nous y reviendrons au chapitre 9; la conclusion du présent chapitre s'y articulera dans un ensemble de propositions pour la formation intellectuelle des managers en activité. Ensuite, les chapitres 10 à 14 décriront une famille de programmes conçus pour donner vie à ces propositions. Mais, tout d'abord, il nous faut commencer par un petit voyage de l'autre côté du processus, pour passer en revue diverses activités ne relevant pas de l'enseignement à proprement parler qui permettent néanmoins de former les dirigeants. Nous verrons ensuite les avantages qu'il y a à combiner les meilleures idées de ce développement des dirigeants sur le terrain avec les réelles innovations de l'enseignement du management.





## *Deuxième partie*

# **La formation des dirigeants**

Dans la seconde partie de ce livre, nous passons des programmes proposés par l'enseignement traditionnel, axés sur les savoir-faire spécialisés, aux activités visant à développer et à améliorer la pratique du management. Nous passons également d'un ton critique à un ton constructif, des problèmes que nous connaissons aujourd'hui aux opportunités que nous saisirons demain – si tout va bien.

Cette seconde partie comporte huit chapitres. Le chapitre 8 passe en revue les diverses démarches, en interne et en externe, proposées aux managers que l'on souhaite préparer à assumer des responsabilités de direction. Il y a là une richesse qui ne demande qu'à conjuguer ses avantages avec ceux de l'enseignement plus classique du management. Le chapitre 9 montre comment ce mariage pourrait se faire, en principe; les chapitre 10 à 14, comment il a parfois déjà été consommé, donnant même naissance à une famille de programmes développés par une équipe de collègues et par moi-même. Nous terminons par un appel au renouveau des business schools – à un réel développement, de l'intérieur – afin qu'elles deviennent d'authentiques écoles de management.



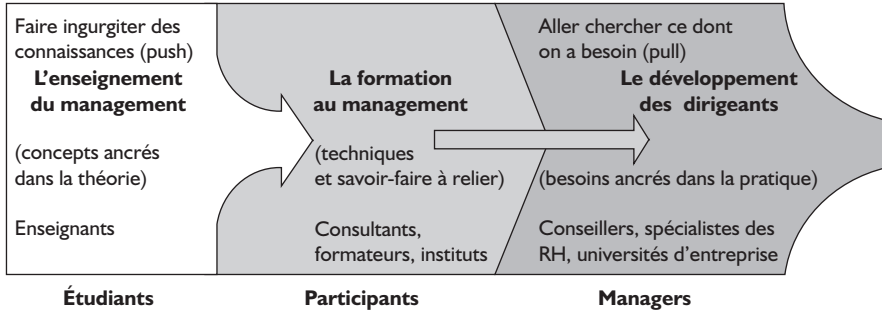
# LA FORMATION DES DIRIGEANTS DANS LA PRATIQUE

*Nous voulons tous voir se généraliser  
des formations par l'action person-  
nalisées pour les individus.*

HEINZ THANHEISER

Le moment est donc venu de passer de l'enseignement du management à la formation des dirigeants – les deux choses étant hélas totalement différentes. Si les entreprises qui emploient des managers s'impliquent rarement dans l'enseignement qu'ils reçoivent, se contentant très généralement de recruter de jeunes diplômés ou de financer leurs études, elles dictent bel et bien les étapes du parcours qui conduira le jeune cadre aux plus hautes fonctions. Il en est résulté davantage de variété, et donc d'expérimentation, et aussi davantage de praticité, et donc de superficialité. Mais la formation des dirigeants s'appuie souvent sur une réflexion intelligente, et l'enseignement du management aurait tout intérêt à s'inspirer davantage de ce qu'elle a de meilleur.

## APERÇU SUR LES DIVERSES APPROCHES DE L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT ET DE LA FORMATION DES DIRIGEANTS



**FIGURE 8.1**  
**Les diverses composantes de l'enseignement du management  
et de la formation des dirigeants**

La figure 8.1 permet de situer les diverses composantes de l'enseignement du management et de la formation des dirigeants, ainsi que ses divers acteurs. On part des business schools, à gauche, qui pratiquent le *push*, c'est-à-dire qu'elles font ingurgiter à leurs étudiants des théories, des concepts, etc. Pour l'essentiel, ils reçoivent donc une formation extérieure à l'entreprise qui les recrutera une fois diplômés ou à laquelle ils reviendront après leur diplôme. Ceci s'applique même à nombre de programmes plus courts destinés aux cadres supérieurs, souvent conçus comme des répliques en miniature des MBA – si le rythme est moins intense, ils ne sont guère plus ancrés dans le réel. Même les business schools les plus célèbres – je devrais peut-être dire surtout les plus célèbres – ont tendance à alléger leur programme plutôt qu'à le repenser entièrement pour ce public différent et à l'offrir de façon générique. Beaucoup d'écoles prétendent certes personnaliser leur enseignement, mais cela se traduit trop souvent par la simple sélection de certains éléments au sein d'un pool générique<sup>1</sup>.

1. Un article récent du *Financial Times* (Bradshaw 2003c) parle d'une tendance à la « personnalisation » des programmes, mais il cite aussi les responsables des programmes destinés aux cadres supérieurs de Harvard et de Wharton, exprimant leur enthousiasme pour les programmes « ouverts » (ou publics) ; ces deux écoles ayant, en fait, récemment mis en place un certain nombre de nouveaux programmes de ce type alors même que la demande déclinait.

À l'autre bout du spectre, à droite, on voit que les entreprises forment leurs dirigeants en pratiquant le mouvement inverse, le *pull*, puisant là où elles le peuvent ce qui leur paraît pouvoir le mieux contribuer à leur développement. À la recherche d'une authentique personnalisation, elles ont tendance à prendre elles-mêmes l'initiative.

Entre les deux, il y a la formation au management, offerte par des formateurs indépendants, des consultants et divers instituts. Ils développent souvent leur propre arsenal de techniques, de savoir-faire, etc., empruntant à l'occasion certains éléments aux business schools.

Un article du *Financial Times* (Wood 2000) décrit les formations données par les consultants comme orientées sur «la connaissance tactique», tenant plus de la formation professionnelle que de l'enseignement académique. Parmi les organismes proposant ce type de formation, certains, par exemple le Center for Creative Leadership et l'Aspen Institute, tous deux aux États-Unis, dépassent la formation, s'aventurant parfois dans des voies assez inhabituelles, et vont jusqu'à l'enseignement.

Les meilleurs prestataires de service de la partie centrale de notre diagramme agissent comme des courroies de transmission ou les truchements d'une fertilisation croisée entre les concepts et la recherche d'un côté, et les besoins de l'application de l'autre. Mieux placés pour voir ce qui se passe dans la pratique que beaucoup d'universitaires, ils en ont une vision plus large que beaucoup d'entreprises. Aux idées conceptuelles des premiers, ils ajoutent une plus grande facilité à manier la technique et une plus grande aptitude à développer des savoir-faire. Les pires s'enferment dans une espèce de *no man's land*, prônant une technique idéalisée, coupée du réel, présentée comme l'unique et la meilleure (*one best way*).

De la même manière, l'enseignement du management, dans ce qu'il a de meilleur, trouve des points de contact avec la formation des dirigeants : le mouvement qui consiste à pousser des connaissances vers les étudiants (le fameux *push*), à la gauche du diagramme, rejoint ainsi celui des entreprises et des dirigeants allant chercher ce dont ils ont besoin (le *pull*), à droite. Certains des programmes anglais présentés au chapitre précédent en sont de bons exemples. Mais, pour l'essentiel, comme nous l'avons vu au chapitre 2, l'enseignement du management est à des années lumière de la formation des dirigeants. On peut en tirer une conclusion générale, à savoir que si les activités de formation n'enseignent pas grand-chose, l'enseignement du management, de son côté, n'est pas très formateur. La chose est d'autant plus regrettable que

ces deux approches fonctionnent infiniment mieux quand on les conjugue en jouant sur leur complémentarité.

Cette seconde partie fait passer notre attention du *push* au *pull*, plus exactement du *push* de l'enseignement classique du management, critiqué dans la première partie, à la combinaison de *push* et de *pull* qui s'incarne dans les meilleures approches de formation des dirigeants. Comme on le voit dans l'encadré suivant, l'idée n'est pas nouvelle.

## ET DEPUIS, UN DÉCLIN INCESSANT ?

«Platon propose, dans *La République*, sa propre vision de la formation des leaders de l'état politique idéal. Il avait le sentiment qu'il était essentiel, pour la réussite de son programme, de partir d'une bonne matière première... Mais il était également convaincu de l'importance vitale de la formation et de l'expérience. Ses candidats... devaient s'astreindre à de rigoureuses études d'arithmétique et de géométrie, ainsi, par souci d'équilibre, qu'à une saine dose d'athlétisme. Venait ensuite l'expérience, acquise dans l'administration ou dans l'armée. Ceci était accompagné d'études sérieuses de philosophie... Tout au long de leurs nombreuses années de préparation, Platon recommandait de les tester pour déterminer lesquels pouvaient se hisser au niveau supérieur d'étude et d'expérience. Enfin, à l'âge de cinquante ans – je dis bien, cinquante ans! – les candidats de Platon étaient prêts à gouverner.» (Conger 1992 :37-38)<sup>1</sup>

Le rêve de Platon ne s'est jamais réalisé. Mais on continue d'essayer!

Ce chapitre porte sur les diverses manières de préparer des cadres supérieurs à assumer des responsabilités de direction. L'étude n'est pas exhaustive – il aurait fallu y consacrer un livre entier (voir, par exemple,

1. Conger ouvre son article sur cette citation de Platon mais le conclut sur une autre : «Aristote disait pouvoir former un chef en deux ans. Son élève était Alexandre le grand» (64). Mais même avec un tel élève, il lui avait tout de même fallu deux ans!

McCauley *et al.* 1998) – elle se contente d'identifier les principales approches envisageables pour concevoir un enseignement plus efficace du management. J'en ai retenu cinq, que j'ai intitulées «Ça passe ou ça casse», «Mutations systématiques, mentorat et évaluations», «L'offre foisonnante des cours et formations»; «L'apprentissage par l'action» et «Les universités d'entreprise». La conclusion, c'est qu'il se passe des choses intéressantes non pas tant au sein de l'une quelconque de ces approches, mais à leur interface.

### «ÇA PASSE OU ÇA CASSE»

Demandez à un groupe de managers, comme je l'ai souvent fait, ce qui s'est passé le jour où ils ont accédé à ces nouvelles responsabilités. Leur réaction sera presque inévitablement la même : ils auront l'air étonné, hausseront les épaules, et vous diront : «Rien!»<sup>1</sup> Je leur demande en général si on leur a au moins fait lire un article sur le management. Non. Le management est traité comme le sexe : vous verrez bien. Et les résultats initiaux se caractérisent, de la même manière, par toutes sortes de conséquences lamentables et inattendues.

Être promu de la conception des produits à la direction du bureau d'études, passer du statut d'accoucheur à celui de chef du service d'obstétrique, c'est un changement de première grandeur. Les tâches sont totalement différentes. «Je n'avais pas la moindre idée de ce que l'on attendait de moi. Je suis arrivé tout heureux d'avoir été promu, mais je ne savais ni sur quels principes guider ma conduite, ni quel style adopter. Le premier soir, j'ai eu l'impression que j'allais droit dans le mur.»

Ce petit récit, je l'ai tiré de *Becoming a Manager*, de Linda Hill (1992:15). Notons en passant que ce livre intelligent porte sur un sujet aussi rare dans les livres de management que l'est, dans l'entreprise, la formation des nouveaux managers – à croire que tout le monde s'en fiche. On nous rabat les oreilles du management, mais sur les points qui comptent le plus, on ne fait et on n'écrit pratiquement rien. Diriger une entreprise demande certes de l'intuition, mais cela s'apprend aussi, et pas seulement par l'action – il faut être capable de mener *simultané-*

1. «Constable et McCormick (1987) estiment que sur les 13 000 personnes qui accèdent, chaque année, à un poste de direction au Royaume-Uni... la plupart ne bénéficient d'aucune formation spécifique, d'autres attendant pour leur part d'être à mi-carrière pour compléter leur formation, et qu'à ce stade, le tiers d'entre eux continue à passer à travers les mailles du filet» (Mayon-White 1990:xiii).



ment la réflexion conceptuelle et l'action. «Les nouveaux managers ont manifestement du pain sur la planche : c'est une tâche formidable que d'apprendre à être un bon dirigeant. Celui-ci doit satisfaire des attentes complexes, souvent contradictoires et exigeantes» (47).

Il ne faut donc pas s'étonner que la méthode la plus courante d'apprentissage du management, le «Ça passe ou ça casse», se solde par pas mal de casse, et quand ça passe, ce n'est en général pas sans quelques bobos (voir l'encadré suivant).

## DANS LE GRAND BAIN DU MANAGEMENT

(Tiré de *In search of Management*, de Tony Watson, 1994:159)

«Personne ne m'a jamais expliqué ce que cela voulait dire, d'être manager : je n'ai jamais appris le métier. C'est comme si on m'avait jeté dans le grand bain alors que je ne savais pas nager : ou je buvais la tasse, ou je me débrouillais. Mais je savais que je finirais par m'en sortir, et je crois que j'ai assez vite appris.

— Ah oui?

— Du moins à garder la tête hors de l'eau, pas à être un manager au sens où vous l'entendez. Au début j'étais déjà bien content de survivre jusqu'à la fin de la semaine, ou plutôt jusqu'à la fin du mois, sans avoir trop d'ennuis et sans embêter trop de gens.

— Et c'est vraiment différent d'être un manager, ça?

— Peut-être que non. Je ne sais pas. Je dois dire que malgré tous les cours que j'ai suivis et tous les bouquins de management que j'ai avalés, je compte encore beaucoup sur moi-même, sur mon charme irrésistible. J'ai parfois l'impression de n'avoir rien appris; à d'autres moments, j'ai l'impression d'apprendre sans arrêt. Je crois que j'ai maintenant un peu moins de chances de boire le bouillon qu'au début.

— Vous savez mieux nager?

— Vous ne croyez pas si bien dire : apprendre à manager, c'est comme apprendre à nager. C'est presque instinctif, mais il faut quand même apprendre, enfin... prendre confiance en soi. Et c'est vrai, on prend confiance en soi en essayant diverses choses.

Bien sûr, on ne part jamais de zéro. Les nouveaux managers ont tous eu des patrons, et s'ils n'ont pas envie de les prendre pour modèle, ils peuvent au moins les prendre pour exemple. Mais ce n'est pas la même chose de voir les choses de l'extérieur que de les vivre de l'intérieur. En outre, la plupart du temps, les nouveaux managers continuent à avoir un patron, qui peut les aider – plus ou moins – en leur servant de mentor. Cela se fait parfois de façon très sérieuse, et même tout à fait officielle, à la limite de l'apprentissage. Mais, le plus souvent, on se contente de glaner ce que l'on peut où l'on peut.

Ajoutons que tout manager doit contribuer lui-même à sa propre formation, que ce soit en achetant une cassette, en lisant un livre, en suivant un cours ou en passant un diplôme. Aux États-Unis, on considère de plus en plus que c'est une affaire de responsabilité personnelle. Dans un monde où l'on entre et sort de l'entreprise comme d'un moulin, si vous perdez votre job et n'en retrouvez pas, vous ne pouvez vous en prendre qu'à vous-même. Alors il vaut mieux prévoir.

L'ennui, c'est qu'en séparant l'apprenant de son entreprise, ce qu'il apprend se dissocie du même coup de la pratique, tant au plan affectif que conceptuel. Le «management» devient alors un job comme un autre, comme programmer un ordinateur; on finit par perdre de vue que c'est en fait le ciment qui donne sa cohésion à l'entreprise.

Tous les managers doivent bien entendu fonctionner dans un monde où ça passe ou ça casse. Mais il y a des façons d'aider à ce que cela se passe mieux. Nous allons en voir quatre en particulier : la formation sur le tas, la formation dans des cours, l'apprentissage par l'action et la formation plus formelle dispensée dans les universités d'entreprise.

## MUTATIONS SYSTÉMATIQUES, MENTORAT ET ÉVALUATIONS

Puisque le management est une pratique, on peut penser que devenir manager suppose un apprentissage, sous une forme ou sous une autre. Autrement dit, certaines choses s'apprennent «sur le tas», sur le terrain. Il en va de même pour d'autres formes complexes du travail. Les chirurgiens, par exemple, font certes des études extrêmement longues, mais cela ne les empêche pas d'avoir besoin d'apprendre également beaucoup par la pratique.

D'une manière générale, à l'heure actuelle, les entreprises n'encouragent plus l'apprentissage, au moins au sens formel du terme. Mais, en matière de formation sur le terrain, il se passe vraiment des choses intéressantes. Nous allons nous intéresser à deux en particulier : les changements de poste systématiques des «hauts potentiels», destinés à maximiser leurs chances d'apprendre par eux-mêmes, et le mentorat, ou coaching, où des managers plus expérimentés interviennent pour faciliter le processus.

### Avec McCall, ça déménage...

Morgan McCall (1988; voir aussi McCall *et al.* 1988) trouve indispensable de déplacer les gens au sein de l'entreprise, de les faire «tourner» pour les préparer à assumer davantage de responsabilités. Selon lui et ses collègues, «les enseignements que l'on tire de l'expérience» jouent un rôle crucial dans la formation des managers (97). Ohlott (1998) partage ce point de vue et cite des recherches selon lesquelles les dirigeants «considèrent leur expérience professionnelle comme *la première source* à laquelle ils ont puisé pour apprendre leur métier... Les enquêteurs avaient demandé à des dirigeants d'identifier les événements cruciaux dans le parcours qui les avait conduits à leur poste. Dans l'ensemble, ils disaient avoir appris plus de collègues influents et des challenges inhérents à leur travail que des programmes de formation et autres expériences non professionnelles» (128).

McCall (1988) précise qu'il est important d'avoir à relever des défis. Il renvoie à une enquête conduite dans une grande entreprise qui avait fait ressortir «une relation très nette entre le fait d'avoir surmonté des obstacles difficiles en début de carrière... et la réussite ultérieure à des postes de direction» (2) :

Souvent, dans ces expériences formatrices, *il leur manquait au moins un atout pour réussir*. Ils s'étaient trouvés confrontés à des fonctions, des entreprises, des produits ou des technologies qu'ils ne connaissaient pas, ils étaient parfois trop jeunes, leur expérience ne les préparait pas à ce poste, ils avaient dû apprendre à maîtriser l'informatique, le financier ou le juridique. Certains, envoyés dans des pays dont ils ne parlaient pas la langue, ne pouvaient même pas communiquer avec leurs subordonnés. Dans tous ces cas, le challenge consistait à ne pas se laisser couler par cet atout manquant; ils avaient progressé en apprenant à contourner ce handicap sévère. (5)

«S'ils voulaient relever le défi, ils n'avaient d'autre choix que d'apprendre, de développer de nouvelles aptitudes. Ça devait venir de

l'intérieur», ce qui conduit McCall a poser son «premier principe» : «Le développement n'est pas quelque chose que l'on puisse faire à quelqu'un ou pour quelqu'un. C'est pour soi-même que l'on se développe.» (5) Mais son second principe affirme que l'on peut tout de même faciliter ce processus en proposant des défis, notamment en nommant les gens à une série de postes difficiles, qui les obligent à se dépasser. Il peut s'agir de la direction d'une start-up pour apprendre à «tenir fermement le cap face à l'ambiguïté», ou du redressement d'une entreprise existante pour apprendre à «vaincre les résistances et l'incompétence» (9). De la même manière, «des missions stratégiques ponctuelles peuvent provoquer un choc salutaire, obligeant les gens à sortir d'une perspective étroite, à passer de l'opérationnel au stratégique» (Lombardo et Eichinger, collègues de McCall, 1989:9). Enfin, bien entendu, les carrières internationales contribuent à ouvrir les perspectives. Dans l'ensemble, les «épreuves» sont formatrices «car elles permettent à ceux qui les subissent de mettre le doigt sur leurs limites». Et McCall d'ajouter : «Les managers nous ont dit avoir fait des erreurs, s'être retrouvés dans des impasses, avoir été contraints de licencier, subi des événements traumatisants. Cela les avait souvent amenés à réfléchir sur leur humanité, leurs capacités de résistance et leurs défauts» (3).

## Boettinger préfère le mentorat

Un mentor, un coach, un modèle – peu importe la terminologie – facilite cet apprentissage. «Pour le premier poste de management et ensuite, au moment où l'on accède à des responsabilités très larges, le plus important est, apparemment, d'avoir un bon patron, surtout s'il donne l'exemple d'une compétence ou d'un attribut exceptionnels» (McCall 1988:4).

Dans la pratique comme dans les textes (Fox 1997), cela se fait de façon assez informelle. Pourtant, en 1975, la *Harvard Business Review* publiait un article de Henry Boettinger intitulé «Is Management Really an Art?», dans lequel ce directeur de la stratégie d'AT&T se faisait le champion enthousiaste d'un mentorat structuré, officiel. «Même pour une performance d'amateur dans les arts conventionnels, l'intuition ne suffit pas!» soulignait-il. Pour maîtriser son sujet, il faut le travailler des années durant, grâce à «des méthodes qui se transmettent de maître à élève... mais que l'on ne trouve pratiquement jamais d'instinct ou sans un travail acharné» (55). En outre, «les seules personnes qualifiées pour l'enseigner sont celles qui le maîtrisent elles-mêmes». Le manage-

ment diffère cependant des autres «arts» dans la mesure où il ne s'étudie pas dès l'enfance, sous la férule d'un maître. Boettinger citait cependant une exception, qu'il considérait comme constituant un idéal : les débuts de l'administration indienne, où les nouveaux fonctionnaires travaillaient de conserve avec des collègues chevronnés «qui les instruisaient de leurs devoirs». Ces mentors «leur confiaient progressivement des missions de plus en plus difficiles, les épaulaient quand ils étaient dépassés par les événements, rédigeaient des rapports optimistes sur leurs progrès, et préconisaient pour de nouveaux exercices conçus pour développer leurs points forts et éliminer leurs points faibles» (59).

Boettinger fait cependant une distinction entre certains de ces autres arts et le management qui le conduit à une conclusion inverse de celle de McCall. «Quand les outils et les matériaux d'un art sont inanimés, comme dans la sculpture... le développement est une activité personnelle», mais le management, lui, implique «la personnalité, le talent et les efforts» des autres – «la formation de ses membres devient [dès lors] une responsabilité sociale de l'institution elle-même» (57). Comme le dit Raelin (2000), apportant ainsi de l'eau au moulin de Boettinger, le seul fait d'être souvent muté laisse le travail d'apprentissage à l'individu, alors que le mentorat le transforme en un processus social, ce qui peut en accroître l'efficacité. Il souligne, par exemple, que nommer des cadres à des postes qui paraissent relever de la mission impossible est peut-être un challenge, mais que cela ne donne pas nécessairement au manager l'occasion de réfléchir avec d'autres aux enseignements qu'il peut tirer de cette expérience. «Autrement dit, l'expérience tend à enseigner en privé, ce qui renforce la notion que l'apprentissage [dans l'entreprise] se fait individuellement et non collectivement» (18).

Si le mentorat existe depuis longtemps de façon informelle, on a assisté au cours des années récentes au développement d'un «coaching» plus formalisé. Le mot, en tous cas, est désormais à la mode, ainsi que des programmes destinés à l'encourager. Comme le note Cappelli (2000:22) dans un excellent article sur l'implication des salariés, on a assisté à un déclin du mentorat en interne, accompagné d'une augmentation «explosive» du nombre de coachs et de mentors qui vendent leurs services, personnellement, aux managers. Il y a pourtant des exceptions intéressantes, dont vous trouverez un exemple dans l'encadré ci-dessous.

## LE MENTORAT À LA CROIX-ROUGE

Il y a quelques années, nous avons organisé une réunion sur le développement des managers avec les DRH des entreprises participant à notre mastère. Nous avons commencé par un tour de table, et les représentants de ces diverses grandes entreprises ont expliqué ce qu'ils faisaient pour préparer leurs cadres supérieurs à des responsabilités plus élevées. Quand ce fut le tour de la représentante de la Fédération Internationale des sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, elle a eu l'air navrée de ne pouvoir nous parler ni d'un arsenal de cours, ni d'activités au siège.

Il se trouve que j'avais récemment passé un certain temps dans un de leurs camps de réfugiés en Tanzanie, et j'ai dit que je n'étais pas d'accord. La Croix-Rouge, de mon point de vue, en faisait certainement plus que toutes les entreprises représentées dans la pièce pour contribuer au développement de ses managers; simplement, cela prenait une forme très différente. Chacun de ses «délégués», en Tanzanie et souvent ailleurs, travaille en binôme avec un «homologue» de la société locale de la Croix-Rouge, qu'il forme. Les délégués que j'ai observés passaient beaucoup de temps à travailler ainsi avec leur homologue. Cette forme de mentorat était certes informelle, mais elle était personnelle et très efficace. (Voir Mintzberg 2001, mais aussi *Depressing is hardly the word* dans la rubrique «Short Stories» sur [henrymintzberg.com](http://henrymintzberg.com).)

### **Et tout le monde est d'accord pour suivre de près les progrès accomplis**

L'évaluation – qui consiste à la fois à suivre la performance des managers et à déterminer leurs besoins – est nettement plus répandue et plus systématique. La tendance, en la matière, est d'avoir recours à une technique comme «le feedback à 360°», en consultant les collègues de la personne concernée. Comme l'ont montré Milankubr et Prokopenko en 1989 (79), il existe une grande variété de techniques rien que pour évaluer les besoins : tests et examens, questionnaires, entretiens, observation, tenue d'un journal, autoévaluation, management par objectifs, etc., tout ceci s'ajoutant à l'évaluation de la performance et aux centres

d'évaluation. Ces questions ont fait l'objet d'une vaste littérature et ne relèvent pas vraiment de la problématique de ce livre, je ne m'y étendrai donc pas (mais je dirai chapitre 13 ce que je pense des mesures chiffrées appliquées au développement du management).

## L'apprentissage sur le terrain au Japon

Boettinger (1975:8) a montré que les meilleures entreprises permettent à leurs managers de prendre des risques et de faire des erreurs – à vrai dire, elles les y encouragent. «On y franchit régulièrement et facilement les frontières organisationnelles», et l'on y considère qu'il appartient à chaque manager de préparer de futurs dirigeants. Ces entreprises reconnaissent que cela prend du temps de «former un directeur général, et qu'aucun raccourci n'est possible» (9).

Le Japon est le pays du monde où cette nécessité est le mieux prise en compte. Comme l'ont souligné Handy *et al.* (1988), la formation sur le terrain «est une évidence au pays du soleil levant». Les Japonais sont convaincus que l'on ne peut apprendre le métier de dirigeant que «par l'observation, l'écoute et la pratique, sous la férule de collègues plus âgés et plus expérimentés». C'est la raison pour laquelle «tout manager doit impérativement jouer le rôle de mentor». En outre, les Japonais travaillent en bureaux paysagés, ce qui «permet aux futurs managers d'observer leurs supérieurs, et en particulier de voir comment ils réagissent au stress» (5, 14, 33). Mais le plus important, c'est l'ensemble du cursus que parcourent les cadres japonais avant de parvenir à des postes de direction. «L'entreprise japonaise recrute ses collaborateurs dès qu'ils ont terminé leurs études, les forme tous à divers postes par un système de rotation très élaboré, et complète cette formation sur le terrain par de courtes sessions de formation plus théorique en interne ou en externe» (Locke 1996a:140).

Okazaki-Ward (1993) a décrit cette pratique très en détail dans *Management Education and Training in Japan*. «La formation systématique au management en interne» s'est réellement implantée après 1945. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, les grandes firmes *zaibatsu* recrutaient en fait leurs managers dès leur sortie de l'université pour leur offrir un emploi à vie, mais à part les mutations, elles les laissaient acquérir tout seuls les compétences indispensables (18). Après la guerre, cependant, on a vu se développer un système de formation en interne qui continuait à faire la part belle aux permutations. «Dans certaines grandes entreprises employant plus de 10 000 salariés, elles

concernent jusqu'à 500 personnes à la fois. En-dehors de l'aspect formateur... [cette rotation] permet aux individus de se faire un précieux réseau de relations personnelles au sein de l'entreprise» (72). Okazaki-Ward pense que le département du personnel prévoit deux ou trois permutations d'avance. Une étude du *katzo* (les cadres moyens) a constaté que 78 % des firmes envoyaient même leurs jeunes cadres passer un certain temps «dans une firme d'un autre secteur» (140).

Cela peut paraître excessif aux Occidentaux, qui y voient même une manie. McCall écrivait ainsi en 1988 :

Les systèmes formels élégants ne garantissent pas une pratique efficace du développement des dirigeants. Des tracés de carrière rigides, des programmes de mentorat et de coaching obligatoires, des plans de permutation menés à tambour battant, des catalogues de programmes de formation, et une succession élaborée de tableaux de succession se révèlent parfois, en fait, contre-productifs. Nos études montrent que le développement des compétences de direction est une affaire extrêmement personnelle, individualisée. (11)

Contrairement au Japon, les États-Unis sont un pays individualiste. En fait, dans le monde entier, les entreprises ont recours à ces pratiques, même si elles le font de façon moins systématique et moins complète qu'au Japon. Au total, les changements de poste, le mentorat et l'évaluation constituent sans doute la forme la plus commune de développement des dirigeants aujourd'hui.

## L'OFFRE FOISONNANTE DES COURS ET FORMATIONS

Il existe également des formations en externe – une grande abondance d'occasions de suivre des cours formels. Ces derniers sont offerts par des firmes de consultants, des instituts de développement, des établissements publics, des business schools et par les entreprises elles-mêmes. Ces formations sont dispensées sur place ou par l'intermédiaire de divers supports comme le disque, le net, ainsi que sur grand ou petit écran. Les offres varient également par le style, depuis les cours très pointus portant sur une technique, un savoir-faire ou sous un angle bien précis, en quelques heures, jusqu'à des programmes de plusieurs mois, copies conformes des MBA.

Dans l'ensemble, cela constitue un buffet géant de formations diverses et variées où les managers et leur entreprise peuvent choisir un peu de ceci et un peu de cela, ou une assiette bien remplie d'un ou deux



mets (Meister 1994:19). Il y a quelques années, j'ai regardé le prospectus des formations offertes aux fonctionnaires du gouvernement britannique. Cela ressemblait à l'annuaire téléphonique d'une petite ville : il y avait plus de trois cents pages, répertoriant des centaines de cours, de l'économétrie à « Donner un cap à l'organisation ».

Avant de regarder quelques pratiques communes dans ce domaine, en particulier les cours de leadership en général et les offres des business schools en particulier, une clarification de quelques termes clés s'impose.

## **Distraire, enseigner, former et apprendre**

De nombreuses formations, sans doute plus nombreuses que la plupart des gens ne veulent le reconnaître, ne font guère plus que *distraire*. Les managers sont censés rester passifs, se laisser fasciner par les performances d'un intervenant ou, mieux encore, les images sur un écran. Ils en ressortent éblouis, pour se demander, le lendemain, de quoi il retournait. Vail (1989) montre en termes éloquents que de trop nombreuses formations au management comportent un élément de cette distraction superficielle :

Le «facteur distraction» a atteint des sommets dans le monde du travail au cours de ma carrière, mais je ne pense pas qu'il ait amélioré beaucoup la qualité de ce qui est présenté. En fait, je dirais qu'à mesure que nous avons travaillé à faire des graphiques toujours plus «professionnels» et des «plateformes de compétences» toujours plus élégantes, nous avons appauvri le contenu. Je me demande si les participants réalisent à quel point celui qu'on leur offre ainsi sur papier glacé est creux. Ou, pour dire les choses de façon plus équitable : le défaut de ces présentations préparées avec un art consommé, d'un exercice interactif sophistiqué assisté par ordinateur, ou encore d'un livre qui, malgré ses apparences bénignes, n'est en réalité qu'une machine à endoctriner, c'est que cela ne fournit aux participants ni un interlocuteur ni même l'occasion d'une conversation. Ils ne peuvent pas le modifier. Ils ne peuvent ni l'affecter, ni lui apporter quoi que ce soit. Tout ce qu'ils peuvent faire, c'est l'utiliser de l'extérieur, comme un système fermé... ce ne sont plus des participants, ce sont des consommateurs passifs, *même si le système est interactif!*

De sorte que nombre de formations censées préparer les cadres supérieurs à assumer de plus hautes responsabilités, même lorsqu'elles font largement appel à des intervenants en chair et en os ou à des discussions de cas et non à des technologies à la mode, reviennent encore à

de la distraction parce que les participants ne peuvent pas contribuer à l'enseignement dispensé. Comme tout est prédéterminé, ils ne peuvent que consommer. Et comme la validité de la formation est en général de courte durée (Whetten et Clark 1996:162), ils doivent sans cesse revenir, un peu comme des drogués<sup>1</sup>.

Le caractère plus ou moins distrayant d'un programme est souvent le critère principal à l'aune duquel il est évalué. Comme il est difficile de répondre aux questions importantes : « Qu'est-ce que vous avez appris ? » et « Cela fera-t-il une différence ? », on demande souvent plutôt aux gens de dire s'ils ont été impressionnés. Le résultat, c'est que l'on risque de confondre enseignement et belles paroles.

Il n'est guère mieux de confondre *enseigner* et apprendre, ce qui arrive quand les étudiants et les managers sont traités comme des récipients qu'il faut remplir. Il suffit donc d'y verser quelque chose pour qu'ils l'apprennent. Pour prendre une autre métaphore, Sue Purvis, qui a dirigé la formation des dirigeants à Zeneca, a décrit cette approche avec une formule amusante : « On les asperge et on croise les doigts » : « Nous exposons les gens à toutes sortes de choses et nous espérons le miracle. » Dans cet ordre d'idées, le président de la Banque mondiale a envoyé en business school trois cents de ses meilleurs cadres pour qu'ils en ressortent avec une « orientation client » (*The Economist*, 7 juin 1997). J'espère qu'ils se sont plus attachés à ce que disaient les enseignants qu'à ce que faisait l'école.

La *formation* est plus proche de l'individu, en particulier de ses compétences. Les formations sont parfois intensives et donc coûteuses : elles s'adressent à un public très peu nombreux, portent sur un seul sujet, comme la gestion de projet, la négociation ou la gestion du temps.

Dernier élément, mais certainement pas le moindre, l'*apprentissage*, qui se focalise sur ce qu'apprend le récipiendaire et non sur ce qu'enseignent les « instructeurs ». Cela veut dire qu'il est impliqué, qu'il décide ce qu'il veut apprendre et comment. La différence entre apprendre et enseigner est parfois assez subtile, et je ne connais aucun enseignant, même particulièrement directif, qui ne soit persuadé de stimuler

---

1. Il y a peut-être encore pire que ces formations distrayantes, et la formule semble de plus en plus à la mode : ce sont ces « grands messes », des troupes de centaines de salariés étant entassés dans de vastes salles où ils sont censés avoir la révélation quand leurs leaders font leur numéro sur la scène, chantant (parfois littéralement) les louanges de l'entreprise. Cela en dit long sur l'état lamentable du leadership dans le monde de l'entreprise.

l'apprentissage. Mais je sais également que nombre de leurs élèves en sont moins sûrs. (Nous reviendrons au chapitre suivant sur ce qui distingue l'enseignement de l'apprentissage.)

Robert Fulmer a décrit les programmes «d'antan» dans un article de 1997 intitulé «*The Evolving Paradigm of Leadership Development*» (Le paradigme mouvant de la formation au leadership) (60). Les participants arrivaient sans savoir ce qui les attendait et on leur remettait une série de livres et un emploi du temps spécifiant heure par heure ce qu'ils devaient apprendre. On leur donnait également beaucoup de papier blanc, signe qu'ils auraient certainement à écouter beaucoup et à prendre des notes. Plus tard venait un autre programme approprié pour l'étape suivante de leur formation. Tous ces programmes, à en croire Fulmer, constituaient une espèce de «slalom» (62) – en réalité, il y avait là plus d'enseignement que d'apprentissage. Mais tout cela est désormais «dépassé» (60), écrit Fulmer, dans le «nouveau monde», les participants écoutent de temps en temps, interagissent fréquemment dans des situations simulées pour tester leurs compétences ou leurs connaissances, et passent une grande partie du temps de la formation à démontrer leur aptitude à appliquer les concepts aux challenges de la vraie vie» (60).

Mais le premier tableau brossé par Fulmer semble-t-il si dépassé aux nombreuses personnes qui arrivent encore à leur formation pour se voir remettre un emploi du temps, des programmes fixes et des feuilles blanches? Le nouveau monde est-il vraiment meilleur que l'ancien, et à quel point? Le partage non informé, par exemple, n'est guère une amélioration par rapport à l'écoute passive. Je connais un programme qui contreignait les intervenants à ne pas consacrer plus de sept minutes au sujet dont ils étaient experts, de sorte que les cadres supérieurs venus les écouter puissent aussi prendre la parole. Le fait que certains professeurs aient tendance à parler trop n'excuse pas celui que certains dirigeants aient tendance, eux, à ne pas écouter assez. Au moins sur les problèmes complexes comme, par exemple, dans le programme en question, «l'évolution de l'économie mondiale». Si l'on rassemble des gens pour les former, ce n'est ni pour les bourrer de concepts, ni pour leur donner l'occasion de parler, c'est pour stimuler l'apprentissage à l'interface des deux : au point où les concepts, présentés avec sérieux, rencontrent l'expérience, vécue profondément.

## La personnalisation

Voilà encore un terme qui exige une clarification. Certains cours sont destinés à un usage individuel, par exemple sur le support de cassettes, de CD-ROM ou sur Internet. La plupart des autres sont délivrés devant des groupes. Cela ne veut pas forcément dire que les membres de ces derniers apprennent ensemble, mais seulement qu'ils sont assis ensemble. Nombre de ces cours traitent encore l'apprentissage comme une activité personnelle.

Les cours que l'on suit chez soi, tout seul, dits «à distance», sont en général conçus pour être *génériques* : leur structure, leurs supports et la façon dont ils sont délivrés, tout cela est prédéterminé sans tenir compte de la personne assise devant le livre ou l'écran. Cela correspond à leur nature même. Mais il en va de même de beaucoup de cours enseignés dans les écoles, et cela ne correspond pas à leur nature – je dirais même qu'ils refusent ainsi de saisir une immense opportunité.

On appelle parfois l'approche générique *Plug and Play*, que ce soit littéralement dans le cas d'une cassette ou figurativement s'il s'agit d'un instructeur en chair et en os débitant un cours, un exercice ou un cas «en conserve». Cela arrive souvent quand le cours est conçu pour un groupe bien précis – par exemple, les commerciaux ou les cadres de l'industrie aérospatiale. Tous ces participants reçoivent passivement la même chose. C'est l'équivalent de la segmentation des céréales pour le petit-déjeuner : vous choisissez la boîte, mais ce qui est dedans est standardisé.

Le contraire de ceci, c'est la *personnalisation*, qui, à son vrai sens, suppose que le contenu de la boîte s'ajuste à vos besoins précis, *immédiatement*. Ce n'est peut-être pas très pratique pour les céréales, mais cela convient particulièrement bien à l'accompagnement des cadres supérieurs se préparant à prendre de plus hautes responsabilités, pour deux raisons.

La première, c'est que leurs besoins varient, non seulement d'un secteur d'activité à l'autre, d'une entreprise à l'autre, d'un poste à l'autre, mais aussi en fonction des individus concernés et du moment. Autrement dit, toutes les personnes qui se trouvent dans une salle de cours en train de suivre un cours de formation des dirigeants ont des besoins qui leur sont propres à ce moment précis. Il y a aussi, bien entendu, des besoins plus généraux, que partagent tous les membres du groupe et même tous les managers, et ces besoins méritent d'occuper une place de premier plan dans tout cours de management. Mais ce ne sont pas

les seuls que l'enseignement doit prendre en compte : il doit aussi être personnalisé pour satisfaire les besoins que seuls l'individu peut apprécier, et par conséquent incorporer dans son apprentissage.

La seconde raison qui rend indispensable de personnaliser l'enseignement nous renvoie à une remarque faite dès les premières pages de ce livre, à savoir qu'au fond, la direction d'une entreprise ou l'acquisition de connaissances nouvelles dépendent de l'engagement personnel et non d'une expertise détachée. C'est donc quand ils assument une responsabilité significative de tous les aspects du processus d'apprentissage, y compris sa conception, que les managers assimilent le mieux.

« Nous avons cessé d'envoyer nos cadres en business school. Il est frustrant d'apprendre tout sur le marketing du bain de bouche Listerine alors que ce qui vous intéresse au plus haut point est traité comme la cinquième roue du carrosse », confiait un dirigeant au magazine *Strategy and Business* (Crainer and Dearlove 1999:38). Il y a par conséquent une demande importante pour les formations personnalisées – programmes conçus en vue d'atteindre non la « masse critique », mais un tout petit nombre d'individus appelés à jouer un rôle critique.

Les business schools ont longtemps tenté de résister. Comme l'ont montré Porter et McKibbin dans leur rapport de 1988, rares étaient celles qui leur avaient dit « être prêtes à tenter de satisfaire toute demande raisonnable de cette nature » – ce qui ne dénote pas un enthousiasme délirant pour la personnalisation – tandis que « certaines écoles » avaient répondu qu'elles refusaient de « faire du sur-mesure » pour des entreprises seules, préférant « offrir un vaste éventail de programmes prédéterminés et laisser les sociétés décider si elles leur envoyaient leurs managers ou non » (332). Aucune école n'oserait exprimer aussi franchement leur réticence aujourd'hui. Mais elle n'a pas disparu pour autant. À dire vrai, une bonne partie de la « personnalisation » qu'elles offrent est, en fait, une forme de standardisation différente – les composantes, standard, sont assemblées sur commande. C'est exactement la même chose que quand vous achetez une chaîne Hi-Fi : la société choisit tel et tel cours magistral, telles et telles études de cas, y ajoute un ou deux exercices sur le terrain. Même les cours conçus pour répondre aux besoins d'une seule entreprise – par exemple, toutes les études de cas portent sur ses propres problèmes – ne vont pas assez loin en matière de personnalisation car tous les participants se voient offrir la même chose. Répétons-le : ce n'est que lorsque la dynamique de la salle de cours réagit en fonction des personnes présentes que la personnalisation devient une réalité. Un peu comme une maison conçue par

l'architecte précisément pour la famille qui l'habitera, ou comme une campagne de publicité élaborée par une agence pour un client précis, dans des circonstances précises.

Mais le vrai sur-mesure doit aller plus loin que de faire dessiner la maison par l'architecte : elle doit répondre aux souhaits et aux idées de ceux qui l'habiteront. Il faut donc réfléchir non plus à la façade ou à la toiture, mais à l'agencement intérieur. En s'adaptant continuellement aux des besoins des habitants. De la même manière, le programme de formation authentiquement personnalisé touche la conscience collective des participants pour stimuler une atmosphère d'apprentissage partagé. Les participants contribuent à définir le contenu du programme, ils soulèvent de nouvelles questions à mesure que l'on progresse (de façon à ce que l'apprentissage lui-même puisse progresser), et ils partagent largement leurs expériences mutuelles. Ils passent ainsi du monde passif de l'enseignement au monde actif de l'apprentissage, ce qui veut dire que les « instructeurs » doivent céder une bonne part du contrôle de ce qui se passe en cours à des gens qui ne sont pas des « étudiants ». L'encadré ci-dessous en donne un exemple.

## UNE EXPÉRIENCE PERSONNALISÉE

J'ai décidé il y a quelques années que, lorsqu'on me demanderait d'intervenir dans le cadre d'une formation en entreprise, je suggérerais un atelier portant sur les problèmes auxquels elle était effectivement confrontée. Je trouvais en effet que tout le monde, y compris moi-même, apprenait mieux ainsi. Quand j'ai formulé ma demande à David Frances, qui travaillait avec Don Young au groupe Thorn-EMI, au Royaume-Uni, j'en ai eu plus que je n'attendais.

Les participants étaient un groupe de praticiens du développement organisationnel de diverses divisions de l'entreprise. Comme ils s'étaient servi de mon livre sur les structures des organisations, nous avions une base conceptuelle commune. Trois directeurs de division (respectivement logiciels, éclairage, musique et distribution) avaient préparé chacun une espèce de cas réel, essentiellement une collection de données concernant des problèmes structurels qu'ils devaient effectivement résoudre. Les

participants avaient lu ces textes à l'avance puis, au début de chacune des trois sessions d'une demi-journée, le directeur de division présentait son problème en terminant par une série de questions. Le groupe se divisait ensuite en plus petits groupes qui en discutaient, puis présentaient leurs recommandations au directeur de division et à moi. Nous en discutons ensuite tous les deux, lui puisant dans sa connaissance du problème et moi dans les concepts utilisables pour le résoudre. Il en sortait une combinaison étonnante d'apprentissage et de consultation qui contribuait à faire assimiler le matériel conceptuel, montrant comment on pouvait l'appliquer, tout en progressant vers la solution des problèmes eux-mêmes.

Les programmes génériques sont conçus pour «répandre la bonne parole» – la dernière technique à la mode, l'état actuel de la réflexion. Ils sont «managérialement corrects» en ce sens qu'ils offrent des points de vue largement acceptés. Cela peut apporter des informations, mais certainement pas stimuler un apprentissage en profondeur. Les programmes personnalisés, par contraste, secouent les gens afin de débusquer les idées reçues et de promouvoir la réflexion. Les managers ont évidemment besoin des deux pour progresser. Le problème, c'est qu'on leur offre beaucoup d'idées à la mode, mais moins d'occasions de «suspendre les idées auxquelles ils ne croient pas», de regarder de plus près une bonne partie du managérialement correct, et d'approfondir leur réflexion.

## Les programmes de leadership

Regardons maintenant de plus près certains types spécifiques de programmes, à commencer par l'offre foisonnante de formations au leadership. Notons, d'entrée de jeu, que, même parmi les plus intéressantes présentées ci-dessous, rares sont celles qui sont vraiment personnalisées au sens que je viens de décrire.

Le leadership, ça n'a rien d'évident. Il en est peut-être ainsi parce que personne ne sait vraiment ce que c'est, et aussi parce que, bien exercé, il varie énormément, dans la pratique, d'une situation à une autre. Mais cela ne semble pas décourager tous ceux qui proposent des formations, cours et autres programmes – en 1994, *Fortune* dénombrait déjà six

cents établissements proposant ce type d'offre rien qu'aux États-Unis, depuis le bouquin à 29 dollars jusqu'à l'intervenant facturant son discours 65 000 dollars (Huey 1994:54).

Jay Conger (1992, 1996) a fait une étude utile des programmes formels, dont il a suivi plusieurs lui-même, interrogeant au passage 150 participants. Il les range en quatre catégories :

- *Le développement personnel.* «Profondément influencés par les idées des psychologies humanistes des années 1960 et 1970, ces programmes partent du principe que la plupart des managers font la sourde oreille à la voix intérieure qui les appelle à réaliser leur potentiel de leaders. S'ils pouvaient appréhender leurs désirs et leurs capacités les plus intimes, ils seraient plus nombreux à parvenir à des postes de commandement» (1992:46). Les voilà donc qui se livrent à des activités physiques de plein air ou à des exercices psychologiques. «Quel est le rapport entre sauter du haut d'une falaise et le leadership?» demandait Conger. Cela vous habitue à prendre des risques et des responsabilités, lui répondait-on, cela vous met en prise directe avec vos passions. «Si vous avez réussi à sauter du haut de cette falaise, imaginez ce que vous serez capable de faire quand vous rentrerez au bureau, tel est le raisonnement» (1996:53). Dans l'ensemble, Conger n'a pas été très convaincu. Il conclut que «ces programmes ont tendance à améliorer davantage la vie personnelle des participants que leur vie professionnelle» (55).
- *Le feedback.* Ces programmes reposent sur le principe que «l'on peut découvrir ses forces et faiblesses [latentes] dans un certain nombre de compétences de leadership grâce à des processus efficaces de feedback» (1992:52). Dans cette perspective, on regarde comment les participants réagissent à des exercices expérimentaux, soit en interrogeant leurs collègues, soit grâce à des instruments plus formels; on peut aussi demander à des psychologues d'observer leurs comportements et de dire ce qu'ils en pensent. Conger a constaté que ces programmes «peuvent effectivement produire des résultats très positifs dans certains cas». Mais il arrive aussi que, «submergés» par ces informations, les gens finissent par «s'orienter vers des changements ne demandant que peu ou pas du tout de modification radicale de leur personnalité». Pour Conger, «le plus gros défaut» de ces programmes, c'est qu'ils ne donnent pas la possibilité de pallier leurs faiblesses»; il observe également que «le désir sincère de changer des comportements



défectueux «se dissipait peu de temps après la fin du programme», souvent parce que lorsque ces cadres supérieurs revenaient dans leur entreprise, ils ne trouvaient personne pour les encourager et les conseiller (1996:58).

- *L'approche conceptuelle.* C'est l'apanage des business schools, qui offrent des théories et des modèles sur le leadership – ou, plus communément, un modèle par programme – par le biais de cours magistraux et de discussions de cas. Elles parviennent sans doute ainsi à sensibiliser les participants aux comportements et aux compétences que l'on attend des leaders mais, estime Conger, pas à les encourager à une réflexion en profondeur sur le processus du leadership. En outre, elles ne testent pas leurs aptitudes au leadership.
- *L'acquisition de savoir-faire.* Conger a pu constater que les cours censés renforcer les savoir-faire étaient les plus nombreux mais les moins pertinents en matière de leadership. En général, un savoir-faire considéré comme pouvant être enseigné (par exemple l'élaboration d'une vision, la communication, etc.) est identifié en salle de cours, par exemple grâce à une étude de cas, à la suite de quoi les étudiants s'y entraînent devant le groupe, qui leur dit ce qu'il a pensé de leur prestation. Cette approche est pratique et rapide; la question est de savoir si le savoir-faire en question se prête vraiment à l'enseignement. Par exemple, «ce n'est pas en un seul jour, au cours d'un atelier, que l'on apprend à développer une vision, mais en règle générale à l'occasion d'expériences professionnelles importantes» (1996:56). Conger pense, pour sa part, que l'acquisition de nouveaux savoir-faire, que ce soit en management ou en sport, demande beaucoup de temps – il en faut pour l'étudier, pour s'y essayer, expérimenter, travailler avec un entraîneur, et finalement faire des progrès. Autrement dit, il faut impérativement que cet apprentissage se fasse dans un cadre authentique, lié à la pratique du management. Pour Conger, ces programmes sont «la nouvelle cuisine» de l'enseignement du management – les assiettes sont remarquablement présentées, mais elles ne contiennent jamais qu'une bouchée de ceci, un soupçon de cela.

Conger conclut de tout ceci qu'il faudrait en réalité conjuguer ces quatre approches. On aurait ainsi une partie conceptuelle pour comprendre le leadership; une visant à renforcer les savoir-faire en pratiquant ceux qui s'apprennent et en se sensibilisant aux autres; une troisième permettant de mieux cerner ses forces et ses faiblesses grâce

au feedback, et enfin une dimension développement personnel, qui stimulerait les imaginations et laisserait s'exprimer les émotions. On peut donc penser que les futurs dirigeants doivent se former en continu et non de façon ponctuelle, de préférence aux moments de transition les plus importants de leur carrière, tout ceci étant renforcé par les conseils d'un coach ou d'un mentor.

Ce que Conger ne dit pas – même si ses observations incitent à le penser – c'est que suivre des cours n'est en général pas le meilleur moyen de préparer les hommes à assumer de hautes responsabilités. Personnellement, je suis convaincu que c'est très tôt dans leur vie qu'ils s'y préparent, par leurs convictions et leurs valeurs. On peut certainement *entretenir* plus tard les qualités de leadership, en créant les *conditions* qui leur permettent de s'épanouir – par exemple, en leur proposant des défis, comme le note McCall. Je suis également convaincu que certains types de cours développent les capacités *managériales* – cela va d'apprendre à se faire un carnet d'adresses et à l'utiliser, à apprendre à lire un bilan – et influencent aussi les attitudes, renforçant du même coup le potentiel de leadership. Mais je suis de plus en plus persuadé qu'à vouloir créer des leaders dans une salle de cours, que ce soit par le biais de programmes courts ou de cursus diplômants, on aboutit trop souvent à créer des égos surdimensionnés. Quand ils en sortent, les gens se croient investis du droit quasi divin de diriger leurs semblables.

## Les programmes des business schools

À l'exception des approches conceptuelles, la plupart des formations au leadership présentées par Conger sont offertes par des organismes spécialisés. Même sous le label de développement du *management*, les business schools privilégient en général l'aspect *business*. C'est ainsi qu'elles sont organisées, ainsi que sont formés leurs enseignants, en vue de ce seul objectif qu'elles sont structurées. Par exemple, le programme court qu'elles offrent le plus fréquemment, c'est la «gestion financière pour les managers non financiers». Comme l'a noté *Business Week* dans un dossier consacré en 1991 à la formation des dirigeants, et ce n'est sans doute pas moins vrai aujourd'hui, les entreprises qui croyaient naïvement que les cadres qu'elles y envoyaient seraient «plongés dans une réflexion approfondie» constataient qu'ils n'y recevaient en réalité que le résumé rapide de cours spécialisés comme le marketing, enseignés par des universitaires étroitement spécialisés» (Byrne 1991:103).

Avec le même manque d'intégration. Un mémo publié il y a quelques années par une business school connue pour ses programmes de formation des dirigeants contenait les directives suivantes : «Il est essentiel que le directeur soit présent sur le campus pendant toute la durée du programme, qu'il coopère avec les professeurs pour en suivre l'évolution, que les participants puissent le rencontrer très rapidement chaque fois qu'ils en ressentent le besoin... Pendant toute la durée du programme, le directeur ne doit pas être absent plus de 48 heures.» Cela voulait dire absent de l'école, pas des salles de cours ! Présenter l'intervenant du jour, puis disparaître, suffisait apparemment à bien remplir son rôle. Sauf le soir : le directeur «devait être présent à toutes les réceptions et festivités» ! À part ces dernières, un programme est apparemment la somme de tous les enseignants qui se succèdent pour y délivrer la bonne parole. On ne sait comment, mais tout cela s'intégrera, vraisemblablement par magie. Pourquoi une seule entreprise tolère une telle situation, j'avoue ne l'avoir jamais compris !

### **Les AMP**

Les plus célèbres de toutes les offres des business schools sont les dénommées «Advanced Management Programs» (AMP). Harvard et Chicago ont créé les leurs au début des années 1940 (quant au MIT, il avait un programme de ce type dès 1931) ; en 1958, on en recensait une quarantaine (Gordon et Howell 1959:294).

Platon estimait peut-être avoir besoin de cinquante ans pour former un bon chef, mais Harvard vous le promet sur son site web : au bout de neuf petites semaines, vous quitterez le programme «avec une vision mondiale». Bien entendu, Platon ne demandait à personne de cesser toute activité pendant cinquante ans, mais Harvard demande bel et bien à ses participants d'interrompre leur vie professionnelle neuf semaines durant. Cela permet certainement de se concentrer sur les cours, mais on peut se demander si une aussi longue absence facilite vraiment l'établissement de liens entre l'enseignement et l'expérience du management, et si elle est compatible avec le rythme actuel des affaires.

Ces programmes AMP ressemblent souvent à des MBA, en plus court. Ils sont en effet composés d'éléments ayant des intitulés similaires et utilisent les mêmes méthodes d'enseignement. Ainsi, l'AMP de Harvard «commence par une série de cas au cours desquels les participants acquièrent une vision holistique d'une entreprise multinationale à mesure qu'elle monte en puissance en vingt ans». Les participants décrivent leurs propres

challenges et objectifs, après quoi ils suivent un module intensif de quatre jours qui leur permet de réviser leurs bases en comptabilité et en finance. Vient ensuite le cœur du programme, de la troisième à la septième semaine, qui les immerge dans «l'étude des sujets de management les plus importants», y compris «la stratégie concurrentielle», le «management financier», et la «politique marketing», ainsi que quelques séminaires optionnels. Les deux dernières semaines portent sur «le rôle large et intégrateur du chef d'entreprise».

La pédagogie, à Harvard en particulier, fait la part belle aux cas. Encouragé à modifier l'AMP, un nouveau directeur a confié au magazine *Fortune* qu'il était en train de repenser l'approche de Harvard... et envisageait de diminuer le nombre de cas, passant de trois à deux par jour» (O'Reilly 1993:54). Le catalogue 1996 faisait une brève référence à l'éventualité de compléter les cas par des méthodes «adaptées à la situation de chacun des participants», leur laissant le soin de les appliquer eux-mêmes. Ils étaient invités à tenir un journal, ce qui leur permettrait de coucher sur le papier la valeur «utile» de chaque session et d'appliquer les nouvelles perspectives et compétences acquises à la réalisation de leurs propres objectifs». On comprend dès lors que Fulmer (1997) ait pu décrire l'AMP classique comme un «rite de passage», pratiquement «sans lien avec les autres activités de développement des compétences auxquelles on se livre au fil d'une carrière» (61-62).

Les participants devaient participer aux discussions de cas, débattre des recommandations et des autres possibilités envisageables, et parfois faire des présentations à partir des conclusions qu'ils avaient tirées du travail fait en cours. Il s'agissait souvent de cas, la plupart du temps sans aucun rapport avec la situation du participant dans son entreprise; on espérait cependant qu'ils pourraient y trouver des applications si des situations semblables se présentaient. (60).

### ***Peu développés***

Les programmes de formation aux postes de direction en business school apparaissent donc comme peu développés ou avancés. Comme le rapportait *Business Week* dans une enquête réalisée en 1997 auprès de quarante-quatre entreprises sur «les grandes tendances du développement des dirigeants», «moins de 25 % des personnes ayant répondu estimaient que les universités, dans l'ensemble, avaient satisfait leurs attentes». L'article en concluait que les business schools avaient perdu leur «aura de crédibilité» et qu'elles étaient en passe de se faire supplanter, au centre de l'univers de la formation des managers, par les entreprises elles-mêmes (Vicere 1998:538, 539, 541). Et aussi par les cabinets

de consultants : *Business Week* relevait en 1999 que 53 % des entreprises interrogées avaient dit que «les consultants étaient les mieux placés pour former les futurs dirigeants»; tandis que 39 % seulement en avaient dit autant des business schools (Reingold 1999:77).

Pourtant, ici et là, dans les business schools et ailleurs, il se passe des choses assez intéressantes.

## **Quelques programmes novateurs**

Beaucoup de business schools prestigieuses sont coupées en deux par un grand mur. D'un côté, les fleurons de la couronne, les programmes diplômants, sur lesquels le corps enseignant veille jalousement. De l'autre, les programmes de formation continue des dirigeants, auxquels les professeurs ne prêtent guère attention puisqu'ils n'en sont pas responsables.

Le résultat, c'est l'offre standardisée que nous venons de décrire, suffisamment commode pour attirer des enseignants toujours très occupés. Mais c'est aussi l'innovation intéressante qui surgit de temps à autre, car un professeur tenté de faire du nouveau jouit d'une liberté remarquable. Tout passe, du moment que le marché réagit favorablement – pas de comité pédant à séduire, juste des budgets à tenir. La même chose est également vraie, bien sûr, des organismes qui forment les dirigeants en dehors du monde des business schools. Voici quelques exemples intéressants pour illustrer mes propos. On pourrait en trouver beaucoup d'autres, mais ceux que je cite ici, je les ai personnellement vus fonctionner.

### ***Les programmes de Ghoshal***

Sumantra Ghoshal était un excellent exemple de professeur travaillant de l'autre côté du mur, ce qu'il a commencé par faire à l'Insead, pour continuer sur sa lancée à la London Business School. Au début des années 1990, il a dirigé la création d'un programme conçu pour Digital Equipment Corporation (DEC) afin de «développer les capacités internationales nécessaires pour soutenir» l'entrée de la société dans un nouveau métier (Ghoshal, Arnzen et Brownfield 1992:54).

Le programme était réparti en trois phases, sur une année. Au cours de la première, d'une durée de quinze jours, à l'Insead, on avait identifié les atouts de DEC pour entrer dans ce nouveau métier, puis établi des projets et les plans de recherche correspondants pour la seconde phase. Ces projets, étalés sur l'ensemble de l'année, consistaient en recherches sur site chez un certain nombre de grands clients de Digital

afin d'identifier les difficultés et les contraintes spécifiques à l'activité nouvelle. La troisième phase ramenait pour quinze jours à l'Insead ces divers groupes de recherche et visait à «analyser les données de la recherche... comparer les divers cas et faire ressortir les différences afin de pouvoir formuler un modèle conceptuel et quelques conclusions générales» (56).

Ghoshal *et al.* décrivent le programme comme étant moins le fruit d'une conception intellectuelle que d'une «évolution» vécue ensemble par l'Insead et ses partenaires chez DEC (59). Ils soulignent que le programme jetait des passerelles «entre la recherche sur l'action et l'apprentissage par l'action... et entre les professeurs de l'Insead et un groupe de formateurs professionnels au sein de l'entreprise» (65). (Au moment même où ce programme avait lieu, DEC «commença à ressentir les effets du pire déclin de ses résultats de son histoire». L'entreprise se mit donc à comprimer ses coûts, mais décida de maintenir le programme.)

Ensuite, Ghoshal développa à l'Insead un programme de consortium tout aussi inhabituel intitulé Executive Forum. J'ai participé au second, et j'ai été frappé par deux de ses activités.

Le programme commençait par une visite d'une journée à Euro-Disney. Les participants y étaient lâchés en groupes pour flâner, mi-chercheurs mi-observateurs, avant de venir faire leur rapport à la direction de Disney. Richard Pascale, l'inventeur et l'animateur de cette journée, intitulée «la chasse au trésor des flibustiers», en expliquait le principe dans le car qui emmenait tout le monde sur place. Les participants devaient exercer leur sens de l'observation et pour «en apprendre autant que possible sur EuroDisney» – sa stratégie, sa position sur le marché, le moral du personnel, la philosophie de la direction, ses valeurs, etc. Les participants étaient «libres de faire ce qu'ils voulaient, de répéter ce qu'ils voulaient, comme s'ils étaient des visiteurs ordinaires, et même d'aller un peu plus loin. Exemple : «Trouvez des expériences astucieuses permettant de mettre le système à rude épreuve, en le poussant à la limite du point de rupture, et voyez comment cela réagit». Tout ce qu'on leur demandait, c'est de ne pas enfreindre la loi et de ne pas heurter Disney au point que cela porte ombrage à ses relations futures avec l'Insead. La chasse au trésor fut un grand succès, car elle mettait d'emblée les participants dans l'ambiance d'un programme de conception très originale tout en aiguisant leur sens de l'observation et leur réflexion.

Au milieu de ce programme de cinq jours, on scindait le groupe en un certain nombre de sous-groupes, et tout le monde prenait l'avion pour aller passer une journée dans des entreprises participantes implantées en Europe (Daimler-Benz, Royal Dutch Shell, Smith Klein Beecham). Ils étaient invités à observer, poser des questions, et le lendemain matin, ils faisaient leur rapport en classe. Je me demandais vraiment ce qu'ils pourraient trouver en une journée. Beaucoup de choses, ai-je découvert, un peu à la manière d'un champion d'échecs évaluant d'un coup d'œil la situation de l'échiquier. Interrogés sur la partie du programme qu'ils avaient le plus appréciée, les participants avaient beaucoup insisté sur ces visites en entreprise. Comme dans le cas du programme DEC, ces expériences s'articulaient autour de concepts introduits formellement par les professeurs.

Ensuite, Ghoshal est parti à la London Business School où, avec Lynda Gratton, il a mis en place le Global Business Consortium, qui rassemble six managers venant d'entreprises différentes pour trois modules de cinq jours chacun, en Asie-Pacifique pour «Stratégie mondiale et organisation», en Amérique du Nord pour «Croissance et développement des affaires» et en Europe pour «Piloter la transformation». Là encore, «le programme combine la recherche académique de pointe et les outils analytiques avec des occasions de partager des expériences vécues». Chaque équipe se voit confier un projet par le PDG de son entreprise et lui présente ses conclusions durant le dernier module. Une journée est également consacrée à «des cas de consortium» – «des analyses en profondeur sur la façon dont chacune des entreprises participant au consortium maintient son avantage concurrentiel dans la région visitée».

### ***AVIRA et les séminaires d'Aspen***

Henri-Claude de Bettignies organise plusieurs fois par an, à l'Insead, un programme de cinq jours intitulé AVIRA (pour Awareness, Vision, Imagination, Responsibility and Action). Il regroupe jusqu'à vingt dirigeants qui se rencontrent essentiellement pour discuter autour d'une table. «Il n'y a ni cours professoral ni études de cas. Les problèmes abordés sont les préoccupations du moment des chefs d'entreprise d'aujourd'hui et les problèmes spécifiques apportés par les participants» (site web, 2003). Le but, qui semble particulièrement adapté à des managers de ce niveau, est moins de transférer des connaissances ou de développer des compétences que de réfléchir à son cas personnel et d'explorer d'autres logiques,

en particulier concernant le leadership – et aussi de «désapprendre», «processus douloureux», m'a dit Henri-Claude de Bettignies.

Semblables à l'AVIRA, au moins par les intentions, les séminaires d'une semaine de l'Aspen Institute proposent aux dirigeants d'apprendre «des grands penseurs du passé» (Aristote, Jefferson, Locke, etc.) et de discuter autour d'une table, là encore à la manière de Socrate. La brochure 2000 décrit ceci comme «la recherche, la découverte et l'expression de la sagesse grâce au dialogue».

### ***Le programme de l'armée américaine***

Richard Pascale (1997) a décrit une simulation fascinante organisée à une immense échelle par l'United States Army National Training Center (NTC) en vue de développer le leadership et de promouvoir le changement organisationnel. «Pendant une période épuisante de quinze jours, une entité entière, de 3 000 à 4 000 personnes [de tous les niveaux] se lance dans une simulation avec un concurrent d'une taille similaire, et c'est tellement réaliste qu'aucun participant n'en ressort indemne» (134). Lors d'une visite du site avec Pascale, j'ai assisté à des batailles de chars simulées se déroulant dans le désert avec un support aérien.

Un général de brigade nous a dit en avoir appris davantage au NTC qu'au cours de ses quatorze dernières années de carrière. «Jour après jour, vous êtes confronté à la sévère réalité du décalage entre les intentions et une exécution défectueuse, entre ce que vous voulez que l'ennemi fasse et ce qu'il fait en réalité» (135).

Six cents instructeurs participent à ces grandes manœuvres, un par personne ayant des responsabilités managériales; ils les suivent tout au long de journées de dix-huit heures. Le debriefing, intitulé «After Action Reviews», est parfois terrible; nous avons vu des chefs chevronnés pâlir en entendant les critiques (que ne décourageait pas le manque de sommeil). À en croire le commandant du NTC, ce debriefing a «créé une discipline de remise en cause incessante de tout ce que nous faisons. Surtout, il a incité trois générations d'officiers à abandonner un style de leadership fondé sur le commandement et le contrôle au profit d'une mentalité nouvelle, reposant sur le constat que l'intelligence n'est pas le privilège exclusif des chefs» (136).

### ***Le programme du CCMD***

L'une des meilleures activités de formation des responsables auxquelles j'aie jamais assisté est un programme créé par le Center for Management Development du gouvernement canadien (CCMD). Il s'adressait



aux hauts fonctionnaires les plus prometteurs du pays et comportait au total cinquante-six jours de travail dont la moitié à Ottawa, l'autre sur le terrain, le tout s'échelonnant sur six mois.

Tout commençait par une phase préliminaire d'évaluation personnelle et physique qui se concluait par l'identification d'une stratégie de développement personnel. Le premier module, de quatre semaines, démarrait peu après; il portait sur «les tendances à long terme» et les «défis mondiaux» auxquels est confronté le Canada, et comportait des études de terrain dans tout le pays et à l'étranger, ainsi que de l'apprentissage par l'action en petits groupes. Deux mois plus tard, le second module, lui aussi d'une durée de quatre semaines partiellement sur le terrain, portait sur le management et «les traditions et l'histoire politique, économique et sociale du Canada». Le troisième, qui ne durait que trois semaines, braquait le projecteur sur le leadership et «les problèmes de politique et de management que le Canada devait résoudre à court terme»; enfin, les participants remettaient leurs conclusions aux responsables de l'administration canadienne.

Le CCMD prônait «la prise en mains, par chaque participant, de son propre apprentissage», des «interactions par petits groupes», et mettait l'accent sur «le renouveau intellectuel et l'acquisition de nouveaux outils professionnels». Tels étaient les mots sur le papier, mais je les ai vus s'incarner dans la vraie vie à plusieurs occasions dans une salle de cours remarquablement enthousiaste.

Ralph Heinzman, co-directeur du programme, en a fait une présentation lors d'une conférence, en juin 1993. Il a expliqué que le CCMD s'était donné trois grandes priorités : premièrement, créer des expériences de transformation personnelle; deuxièmement, sensibiliser les participants à ce qui se passe dans le reste du monde; troisièmement, resserrer les liens entre les connaissances et le travail. Il considérait la mission du CCMD comme de développer la sagesse de ses participants, ni plus ni moins.

Toute la littérature portant sur la formation des futurs dirigeants souligne l'importance du soutien actif de la direction générale. Mais c'est une arme à double tranchant, et le second est rarement reconnu : les programmes qui dépendent du soutien de tel ou tel parrain deviennent vulnérables dès l'instant où ceux-ci quittent l'entreprise. À de multiples reprises, j'ai vu des initiatives remarquables, comme celle du CCMD, se terminer à cause d'une relève de la garde managériale ou du départ des directeurs du programme lui-même. «Ce n'est pas mon programme» – telle est l'attitude trop fréquente de leurs successeurs,

alors que l'on préférerait entendre la question : « Que vaut vraiment ce programme ? » Le paysage de la formation des dirigeants est jonché des vestiges de programmes merveilleux que leurs nouveaux responsables n'ont tout simplement pas pris la peine de poursuivre. En cette matière, on manque moins de bonnes idées que de personnes à l'esprit suffisamment ouvert pour les mettre en œuvre.

## APPRENDRE PAR L'ACTION

La formation des dirigeants a recours, depuis longtemps, à ce que l'on nomme pompeusement l'apprentissage par l'action. Mais cela se faisait principalement en Europe, surtout sous l'impulsion des amis de Reg Revans en Angleterre, puis en Belgique<sup>1</sup>. Ensuite, Jack Welch lança chez General Electric son *Work-Out*, dont la philosophie n'est pas très différente – c'est alors qu'une bonne partie de l'Amérique a pris goût à cette forme de développement des managers. « Action Learning : Executive Development of Choice for the 1990s » (Apprendre par l'action : la formation de choix des dirigeants pour les années 1990), tel était intitulé un article de journal (Keys 1994) plusieurs décennies après les premiers efforts de Revans.

De sorte que dans un monde si sensible aux modes du management, tout programme qui se respecte semble aujourd'hui avoir sa composante obligatoire d'action. Des managers déjà surchargés de travail voient la charge s'alourdir encore : il leur faut entreprendre des projets avec des collègues, en partie pour apprendre quelque chose, en partie pour se faire des relations, et largement, et même apparemment de plus en plus, pour faire quelque chose pour leur employeur.

Où placer l'apprentissage par l'action ? Quand un projet est simplement ajouté à un programme, on peut considérer qu'il fait partie du cursus – c'était apparemment le cas dans nombre des programmes déjà décrits dans ce chapitre (ainsi que dans de nombreux MBA nouvelle formule décrits chapitre 7). En revanche si, à l'instar de Revans et de ses émules, on y voit une philosophie permettant de hisser les managers au niveau supérieur, il faut y voir aussi une catégorie distincte de formation que je situerais quelque part entre les approches les moins formel-

---

1. En fait, déjà, en 1915, John Dewey parlait de la nécessité de lier l'action et la réflexion, précisant que les étudiants devaient « vivre d'authentiques situations d'expérience » au cours desquelles « un vrai problème se développe... et stimule la réflexion » (*in* Burgoyne et Mumford 2001:25).

les des mutations systématiques et du mentorat, réellement ancrées dans la vie professionnelle, et les approches relevant de l'enseignement traditionnel, qui en sont totalement coupées. L'activité sur le terrain, conjuguée à une réflexion sérieuse, crée une espèce de laboratoire d'apprentissage – une forme d'enseignement dispensée dans le monde du travail, si vous voulez. Mais s'il sert de prétexte pour faire effectuer telle ou telle tâche, auquel cas l'action l'emporte sur la réflexion, cela n'a plus rien à voir avec la formation des dirigeants, c'est la vie professionnelle normale. Je considère ici l'apprentissage par l'action comme un type particulier de formation des dirigeants; j'y reviendrai brièvement au chapitre suivant pour me pencher sur l'aspect pédagogique de la chose.

### L'apprentissage par l'action façon Revans

Revans a publié en 1983 *The ABC of Action Learning*, dans lequel il critiquait l'enseignement abstrait et affirmait que c'est en agissant que l'on apprend. «Il ne peut y avoir aucune action sans connaissances et aucune connaissance sans action» (16). Il voyait cette dernière sous une forme particulière : «Poser des questions tout simplement en demandant aux managers de s'attaquer à des problèmes réels non encore résolus» (11). Ils le feraient dans un «programme qui confierait à chaque participant... un exercice pris dans la vraie vie», auquel il travaillerait à plein temps ou à temps partiel (16, 19). Ainsi, si les problèmes étaient sans doute réels, la façon de les aborder ne l'était pas – loin d'être naturelle, elle était ajoutée (autrement dit, imposée artificiellement).

Dans ces programmes, Revans rejetait moins «l'instruction formelle» qu'il ne la considérait comme un adjuvant pour s'attaquer à ces problèmes – un stimulant pour la «réflexion exploratoire» (12). Et la réflexion à partir de l'expérience vécue y jouait un rôle prépondérant. «Un changement durable de comportement a plus de chances de s'opérer après la réinterprétation d'expériences passées que par l'acquisition de connaissances nouvelles», surtout quand elle se produit «à la faveur d'échanges avec d'autres managers eux-mêmes très désireux d'apprendre en réordonnant leurs propres perceptions».

Cela dit, pour Revans, l'intervention d'experts est, dans le meilleur des cas, ambiguë; en général, bornée; au pire, réactionnaire» (14). Il appartient donc aux enseignants qui assurent la formation des managers de créer les conditions grâce auxquelles ils apprendront avec les autres et

les uns des autres» (15; Revans critiquait vertement les «moniteurs qui ne s'impliquent pas, en particulier les enseignants qui pratiquent l'étude des cas» [16]). Les «groupes de réflexion sur les pratiques de direction» jouent un rôle essentiel dans cette action-formation. «Les étudiants y apprennent à réfléchir à leurs propres expériences, à démasquer les pré-supposés, à les reformuler sur la base de la théorie et de la pratique, puis à tester de nouvelles actions en associant les compétences de tous les membres du groupe» (Raelin 1993a:6).

Tout ceci repose sur un raisonnement très juste et forme, en fait, la base de l'approche décrite dans les chapitres suivants : l'apprentissage en lien avec l'action, de façon inductive et même exploratoire.

Revans allait hélas intégrer tout ceci dans une «méthode scientifique» assez rigide, les «étapes réussies» de son processus d'apprentissage par l'action étant l'observation, ou étude; suivie d'une hypothèse de travail ou d'une théorie provisoire; de l'essai, du test ou de l'expérimentation; de l'audit et enfin d'un bilan général (16, 17-18). Il soulignait l'importance de «respecter cette séquence» (31), ce qui «obligeait les managers à planifier leur emploi du temps» (33), alors même qu'il a été démontré que la solution créative des problèmes est un processus itératif, l'action informant la réflexion autant que la réflexion informe l'action (Weick 1979). Une fois de plus, le management se trouvait réduit à l'analyse. L'attitude de Revans face aux directions générales était plus curieuse encore. Elles imposaient, disait-il, des projets peut-être «déjà clairement identifiés par plusieurs factions puissantes au sein des entreprises» afin de résoudre «un problème embarrassant qu'elles ne pouvaient plus se permettre d'ignorer». De son point de vue, «l'apprentissage par l'action n'a rien à voir avec de telles diversions, mais se préoccupe d'encourager des personnes *réelles* à traiter des problèmes *réels* en temps *réel*» (62), comme s'il y avait quelque chose de non réel dans les préoccupations de la direction générale, tandis que l'apprentissage par l'action lui-même ne connaîtrait pas les luttes pour le pouvoir.

## Le MiL

Comme nous l'avons dit plus haut, ce type d'apprentissage dans l'action s'est surtout répandu en Europe, grâce aux efforts de Revans, il s'est en particulier introduit dans certains MBA (voir Gosling et Ashton 1994). L'institut MiL (Management in Lund), en Suède, fondation indépendante créée en 1977, en emploie une version qu'il appelle «L'apprentissage par l'action et la réflexion» (voir figure 8.2) qui

s'appuie sur un réseau d'environ 150 entreprises membres et 100 associés professionnels. Dans ses programmes « ouverts », « en partenariat » et « en interne », de petites équipes de participants mélangés conduisent des projets impliquant un changement dans d'autres services de leur propre entreprise ou dans d'autres sociétés, avec le soutien d'un coach. L'ensemble est renforcé par une série d'ateliers en résidence au cours desquels les participants mettent en commun ce qu'ils ont appris et où des experts viennent faire des présentations.

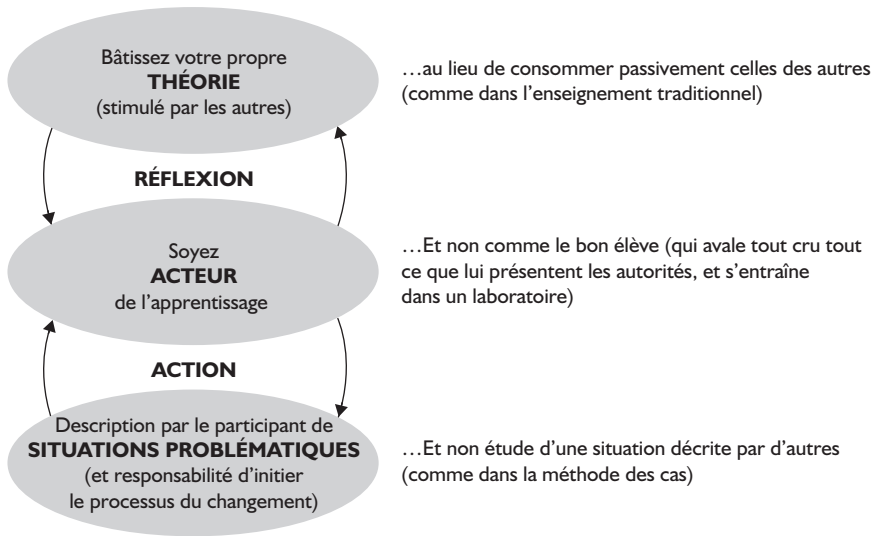


FIGURE 8.2

### La philosophie de l'apprentissage au MiL (tiré de Rohlin 1999:8)

L'approche du MiL, fondée sur la solution de problèmes, semble plus souple que celle de Revans. À en croire Lennart Rohlin (1999), fondateur et président du MiL, les participants sont encouragés à « créer leurs propres perspectives et théories grâce à une réflexion que nous nous chargeons de faciliter ». Le MiL, dit-il, aime travailler avec les « paradoxes du management » : entre l'action et la réflexion, l'ordre et le chaos, les facteurs *hard* des relations humaines et les dimensions *soft* des processus du business » (ii). Mais, et c'est peut-être un écho des sentiments que nourrissait Revans à l'égard des directions générales, le MiL, d'ailleurs plus constructif, affirme sa volonté de faire passer les entreprises du stade des « hiérarchies de salariés » à celui de « partenaires au sein de réseaux », et de la prévalence de « l'autorité et du contrôle » à

celle de la «responsabilisation et de la confiance» (9). Le type de formation des dirigeants qu'utilise une entreprise influence donc sans doute l'idée même qu'elle se fait du management (comme nous l'avons vu chapitre 5 et comme nous le verrons à nouveau dans les chapitres suivants).

## **Le Work-Out de General Electric**

Revans aurait sans doute été ravi de voir le succès remporté aux États-Unis, dans les années 1990, par le Work-Out, application d'une philosophie qu'il avait longtemps épousée. Mais il aurait peut-être aussi été déconcerté que cette initiative ait été conduite par un PDG et axée davantage sur l'action que sur la réflexion.

Après avoir pris la présidence de GE en 1982, Jack Welch a très vite décidé de s'attaquer à ses procédures bureaucratiques et de supprimer des échelons hiérarchiques et les cloisonnements qui séparaient les diverses fonctions. Comme nombre de PDG qui lui ont emboîté le pas, Welch a commencé par élaguer fortement – vendant des divisions entières, supprimant des échelons hiérarchiques, diminuant les effectifs des cadres du siège, etc. – au point qu'il s'attira le surnom de «Neutron Jack» pour avoir éliminé les hommes tout en laissant les bâtiments intacts.

Mais comme peu d'autres PDG, Jack Welch a ensuite pris des initiatives extrêmement différentes. Déterminé à améliorer la productivité, il était convaincu que les gens les plus près du terrain avaient un rôle clé à jouer dans cet effort – il suffisait de leur donner l'occasion de s'exprimer. Ainsi, en 1988, avec Jim Baughman, auquel il avait confié la direction du centre de formation des managers de GE à Crotonville, il créa son Work-Out.

Au fil des années, il semble que diverses idées soient venues s'agrèger sous cette étiquette, au moins s'il faut en croire les articles et les rapports qui y sont consacrés. En réalité, si le Work-Out avait un usage spécifique au départ, il a ensuite servi de «concept-parapluie» pour d'autres initiatives GE (Dave Ulrich, correspondance personnelle), dont je me propose de citer ici deux exemples.

### ***L'évolution du Work-Out***

Dans sa forme originale, le Work-Out était censé évoquer une réunion des habitants d'une petite ville de Nouvelle-Angleterre, où les citoyens dialoguaient avec les pères fondateurs – il consistait à faire se rencontrer les membres de la direction, les cadres, la maîtrise et les ouvriers, en

groupes de quarante ou cinquante personnes. Ce groupe se divisait à son tour en trois ou quatre sous-groupes, des consultants ou des enseignants extérieurs à GE jouant le rôle d'animateurs. Trois jours durant, tout ce monde réfléchissait aux meilleurs moyens de rationaliser le travail – d'éliminer «la paperasse et les entraves bureaucratiques», pour citer Steve Kerr (interviewé dans Hodgetts 1996:70), qui a lui aussi dirigé le centre de Crotonville. On commençait par s'attaquer aux «branches basses», autrement dit par ce qui était le plus facile à changer, par exemple : «Comment pourrait-on réduire le nombre d'échelons hiérarchiques?»

Chaque groupe identifiait une liste d'améliorations possibles, après quoi on préparait des plans d'action, chacun d'entre eux était confié à un «champion». Ensuite, la dernière demi-journée de la session, le directeur de la division venait avec quatre à six de ses lieutenants, et ils passaient trois heures à écouter les diverses idées. Il leur fallait alors dire oui ou non, sur-le-champ, à chaque changement proposé. Résultat de ces sessions, GE a réussi à diminuer ses effectifs tout en améliorant sa productivité. (70)

Dans le livre qu'ils ont consacré au Work-Out – sorte de manuel montrant comment s'y prendre pour le mettre en place – Ulrich, Kerr et Ashkenas (2002) affirment que cela va plus loin que la solution de problèmes et la lutte contre la bureaucratie : «C'est aussi un catalyseur permettant de responsabiliser le personnel» afin de faire obstacle à la bureaucratie tentaculaire, et cela «peut contribuer à créer une culture innovante, décloisonnée, où tout bouge vite». Le Work-Out peut également «devenir le véhicule permettant de former des managers et des leaders capables de prendre des décisions rapides, au cours de dialogues vivants avec leurs subordonnés – au lieu de se cacher dans leur bureau pour y prendre leurs décisions en vertu d'une autorité de droit divin» (xiv).

Cinq ans après les débuts du Work-Out, cependant, un article de *Fortune* en évoquait une seconde approche tout à fait différente. Il s'agissait désormais de «demander à des équipes de cadres supérieurs de résoudre des problèmes réels de la vie de l'entreprise... problèmes identifiés au préalable par la direction de la division ou par la direction générale de GE». Baughman en donnait quelques exemples : «Quel est le marché des services financiers de GE en Inde? Comment GE pourrait-il mieux servir l'industrie automobile?» Dans cette nouvelle version du Work-Out, un groupe de 40 directeurs de GE, sélectionnés parmi les 3 500 du groupe, était divisé en six équipes qui travaillaient

un mois ensemble, «se déplaçant dans le monde entier, conduisant leur recherche en interrogeant toutes sortes d'interlocuteurs. Ils avaient auparavant été préparés par des consultants et des professeurs de business schools qui leur enseignaient de nouvelles manières de s'organiser, de mener leur réflexion et de prendre leurs décisions». Chaque équipe présentait ses conclusions à Welch et d'autres grands patrons du groupe (O'Reilly 1993:54). GE s'engageait parallèlement dans «les meilleures pratiques», autre «segment du Work-Out», dit Slater. En l'occurrence, les hommes de GE allaient voir d'autres entreprises pour bénéficier des méthodes qu'elles avaient mises en œuvre pour améliorer la productivité. Kerr explique que cette approche a ensuite été généralisée au sein de GE, les gens de tel métier allant voir ce que faisaient leurs collègues de tel autre. Cela ressemble à une troisième approche<sup>1</sup>.

Kerr parlait dans son entretien des résistances qu'avait rencontrées le Work-Out au départ. Comme Jack Welch s'en était fait le champion, «les gens étaient obligés de faire semblant de s'y intéresser, même si ce n'était pas le cas. Aujourd'hui encore, la participation continue à poser problème» (Hodgetts 1996:72-73). Kerr donnait des détails :

[Le Work-Out] est encore utilisé, mais il a subi une série de changements. Dans sa première version, il était organisé de façon formelle, consciente. Nous parlions alors «d'actes non naturels dans des lieux non naturels»... parce que l'action se situait en dehors du domaine normal des affaires et que nous l'organisions ailleurs que sur le lieu de travail... Pour la deuxième étape, nous avons pris l'habitude de former les formateurs à le faire au sein de leur branche. Nous parlions alors «d'actes non naturels dans des lieux naturels»... Quand une transition s'opère correctement, l'initiative doit finir par passer à la troisième étape, «des actes naturels dans des lieux naturels». Les gens le font alors naturellement, cela fait partie de leur vie quotidienne. Nous n'organisons plus que rarement de Work-Out d'une façon formelle, explicite, centralisée. La plupart de nos entités en font régulièrement... Et si un grand patron me demandait combien de Work-Out ont lieu chez GE, je lui dirais que j'ai le plaisir de lui annoncer que je n'en sais rien. Ce n'est pas orchestré. C'est devenu une suite d'actes naturels... Aujourd'hui, il est devenu politiquement acceptable de ne pas faire de Work-Out, ou,

1. Dans l'entretien qu'il a accordé à Hodgetts en 1996, Kerr distingue les trois approches, en qualifiant la seconde de CAP – pour *Change Accelerating Process* – qui, dit-il, avait remplacé le Work-Out (assez rapidement, semble-t-il, au moment même où toutes sortes d'autres entreprises le copiaient). Et il décrivait la troisième, les Meilleures pratiques, comme encore différente. Kerr disait que le Work-Out original était, au moment où il accordait cet entretien, tellement ancré dans le quotidien de l'entreprise que personne ne prenait la peine de l'évaluer.



au moins, on ne risque pas sa tête à ne pas en faire, car personne n'évalue cette activité. Je *pense* que les gens le font maintenant parce que ça marche (72, 73; les italiques sont ajoutés).

Commentaire intéressant sur le plus célèbre programme américain de développement qui a connu une évolution tout aussi intéressante!

Parlant de la version CAP, Kerr précisait : « Il faut apporter un projet... quelque chose d'indispensable, pas seulement "sympa". » La priorité porte clairement sur l'action, pas sur la réflexion, et, de la même manière, sur l'obtention de résultats, plus que sur le développement des managers *per se*. Clairement, c'est sans doute ainsi que GE développe les siens, en utilisant ces processus pour imposer partout une culture du changement : apprendre en faisant et appliquer ce que l'on a appris à d'autres situations. Si c'est le cas, le Work-Out relève peut-être en fait plus du changement de poste et du mentorat, mais façon lumière stroboscopique!

### Suffisamment d'action?

Où nous laisse l'apprentissage par l'action? Personnellement, cela me laisse rêveur. Les dirigeants ont des emplois du temps plus surchargés que jamais, après les restructurations et autres compressions d'effectifs. Leur travail comporte énormément d'action, il le devrait, en tout cas, et en général ils ne sont pas à court de projets.

Bien entendu, il peut être bénéfique pour eux d'avoir différentes sortes de projets, qui les entraînent dans de nouveaux lieux, avec de nouveaux problèmes à résoudre. Comme l'a montré McCall, cela permet de faire son travail tout en acquérant de nouvelles connaissances. Et il est possible de modifier une culture d'entreprise, comme l'a fait GE pour promouvoir l'innovation. Mais, cela aussi, c'est axé sur l'action, et je reviens à Revans, qui plaidait pour lier la réflexion à l'action. Welch était préoccupé par le poids de la bureaucratie chez GE – qui se traduisait par la réticence à passer à l'action – et ses programmes visaient à régler ce problème. Mais, s'ils veulent se préparer à de plus hautes responsabilités, est-ce réellement de davantage d'action qu'ont besoin les managers? Ne serait-ce pas plutôt d'occasions plus fréquentes de réfléchir à l'action dont ils sont déjà saturés? Autrement dit, ont-ils besoin d'accroître leur capacité de passer à l'action ou leur capacité de réfléchir à l'action dans laquelle ils sont déjà engagés? Si je pose la question, c'est purement pour la forme, car si les entreprises ont vocation à l'action, la formation des dirigeants a vocation à améliorer la qualité de cette

action. Et cela, comme je le montrerai au chapitre suivant, suppose que les dirigeants prennent du recul par rapport à l'action.

Au moment où le Work-Out était au sommet de sa popularité, le magazine *Training and Development* publia un article intitulé «Strategic Shifts in Executive Development» (Évolution stratégique de la formation des dirigeants). Les entreprises cherchaient à se faire aider pour atteindre leurs objectifs, et les «professionnels de la formation des dirigeants réagissaient à cette demande en élaborant des programmes personnalisés, stratégiques et privilégiant les résultats, calqués sur les desiderata de la direction générale de l'entreprise cliente» (Mann et Staudenmier 1991:37). Ces programmes «devaient être conçus pour que les participants soient convaincus que leur assiduité à les suivre était cruciale s'ils voulaient accomplir leur véritable travail, qu'il ne s'agissait pas simplement de s'évader pour prendre le temps de la réflexion» (40). *S'évader pour prendre le temps de la réflexion*. Quelle phrase curieuse! Elle est complètement à côté de la plaque, antithétique par rapport à l'apprentissage, même si elle reflète la mode qui sévit actuellement dans la formation des dirigeants. En effet, apprendre, ce n'est pas faire, c'est réfléchir sur ce que l'on fait. Et réfléchir, ce n'est pas s'évader, c'est une partie essentielle du processus de management – et probablement le maillon le plus faible dans le monde hyperactif d'aujourd'hui.

Certes, agir pour pouvoir réfléchir – philosophie dont les grandes manœuvres de l'armée américaine sont un exemple frappant – peut être un moyen très efficace d'apprendre. Mais seulement si le but ultime de l'exercice n'est pas oublié en route : apprendre, pas simplement agir. Comme l'a noté Joe Raelin (1994), supporter enthousiaste de l'apprentissage par l'action, ses «détricateurs estiment que la plupart des programmes d'action-formation privilégient la pratique aux dépens de la théorie» (305).

Un article sur l'apprentissage par l'action (Pedler 1997) reproduit une caricature où l'on voit une montgolfière d'où pendent deux poids, étiquetés «tâches» et «développement personnel». Avec la légende suivante : «Si l'on veut continuer à avancer, il faut larguer l'un des deux». Il paraît que Revans l'avait vu et avait fait le commentaire suivant : «Ils ne savent donc pas qu'il faut faire les deux?» Mais les entreprises peuvent-elles avoir le beurre – l'action –, et l'argent du beurre – l'apprentissage? Est-ce que ce que MiL appelle «Gagner de l'argent tout en apprenant» fonctionne aussi facilement qu'elles voudraient le croire? Ou bien est-ce que le souci de gagner de l'argent finit par chasser celui d'apprendre, et que les résultats finissent par neutraliser la réflexion? La réponse de

Pedler, c'est que «dans la pratique, il est souvent difficile de servir simultanément les deux priorités» (256). L'heure est donc peut-être venue de reconnaître qu'il ne faut pas mélanger l'apprentissage et l'action. Il vaudrait sans doute mieux s'organiser pour que la formation des dirigeants utilise tout simplement l'action à laquelle ils se livrent déjà.

## **Les universités d'entreprise**

La formation des dirigeants a peut-être atteint son point culminant avec les écoles des cadres d'autrefois. C'étaient des entités dédiées à la formation intensive de responsables associés à certaines institutions. Leurs activités étaient donc calquées sur les besoins spécifiques de ces institutions, quand ce n'était pas sur leurs propres besoins. Ainsi la formation aux concepts et aux compétences y était-elle accompagnée d'une bonne dose d'endoctrinement afin de resserrer les liens entre l'institution et l'individu et de veiller à ce que le second accepte totalement les valeurs, normes et stratégies de la première.

Les plus célèbres de ces établissements sont évidemment les écoles militaires (par exemple West Point et Sandhurst) qui y forment leurs officiers. Conger (1992:39-40) note que «les armées médiévales et même celles de l'Antiquité... veillaient déjà à enseigner l'art de la guerre à leurs officiers», même si elles insistaient particulièrement sur les compétences physiques. Des institutions similaires existaient pour les administrations, la plus célèbre étant peut-être celle qui formait les mandarins dans la Chine ancienne.

Si les écoles militaires existent encore, le concept semble dater un peu dans les autres secteurs. Pourtant, des développements récents dans le secteur industriel et commercial, surtout aux États-Unis, suggèrent une résurgence de l'idée. Pendant les années 1990, de nombreuses entreprises ont créé des entités internes importantes pour former leurs cadres et, d'une façon générale, leur personnel. Elles leur ont donné divers noms, le plus à la mode étant «université d'entreprise».

J'y vois une évolution encourageante, non seulement parce que cela montre que la formation des dirigeants est reconnue comme étant un processus complexe, nécessitant beaucoup de soins et de personnalisation, mais aussi parce que cela a contrecarré la propension des cours à éloigner les cadres de leur entreprise et même la conviction qu'ils sont responsables de leur propre formation. (J'aime beaucoup moins, en revanche, le choix du mot «université», qui recouvre certes des idées intéressantes, mais qui n'ont rien à voir avec des universités. Ces entités

sont conçues pour former les gens, pas pour faire de la recherche et décerner des diplômes<sup>1</sup>. Il est donc triste que les entités créées par les entreprises tentent de se faire passer pour des universités, exactement comme les business schools font semblant de servir leurs clients – alors que dans un cas comme dans l'autre, cela les éloigne de leur vocation première. Les mots «académie», «institut», ou «centre», utilisées respectivement par LG, GE et Boeing, paraissent plus appropriées<sup>2</sup>.)

Dans son livre *Corporate Quality Universities* (1994), Jeanne Meister décrit cette nouvelle tendance dans la formation des dirigeants comme étant fondée sur un apprentissage en continu, à vie, des salariés, à tous les niveaux, des manœuvres payés à l'heure aux cadres dirigeants et, au-delà, aux membres de la chaîne des fournisseurs et des clients. On y porte un grand soin au développement de compétences liées au poste et à la diffusion de la culture d'entreprise, elle-même liée à ses besoins stratégiques. Ainsi, comme dans le cas des écoles militaires, les programmes sont en général conçus pour l'entreprise. «Les cours proposés aux salariés ont tendance à se concentrer sur «des programmes visant

---

1. En fait, les entités de formation établies, à l'origine, au sein d'une entreprise qui ont ensuite évolué et fini par délivrer des diplômes, comme Arthur D. Little School of Management et le General Motors Institute, ont fini par prendre leur indépendance et même par changer de nom.

2. Le livre de Jeanne Meister sur les universités d'entreprise (1994) en dénombre trente, dont la moitié utilisaient le label «université» (et une uniquement la lettre U). Quatre s'appellent «institut», quatre autres «centre», et trois, «collège». Il ne faut pas oublier que la première fois que l'on a utilisé le mot «université» dans ce genre de contexte, c'était pour rire. McDonald a créé dans les années 1960 son «Hamburger University», cette dernière offrant un Bachelor's en «hamburgerologie» (site web, 2003). Plus sérieuse, la Motorola University, qui a ultérieurement popularisé le mot, a quasiment disparu au moment où j'écris ces lignes. Dans un article paru en 1990 dans la *Harvard Business Review*, Bill Wiggenhorn, son fondateur, dit très franchement ce qu'il pense de l'utilisation de ce terme, notant : «Je craignais que le mot université ne fasse trop prétentieux. Nous n'allions pas être un centre de recherche libre et ouvert. Après tout, notre ambition se bornait à compléter la formation de notre personnel et de nos cadres» (80). Mais «le PDG aimait bien le mot université, il pensait que cela créerait une attente, que cela nous inciterait à nous dépasser pour ne pas la décevoir» (81). Wiggenhorn précisait très clairement que son unité n'était pas une université – par exemple, les enseignants étaient en général des «salariés de Motorola ayant récemment pris leur retraite», ou bien «des femmes mariées, titulaires de bons diplômes, dont les enfants avaient quitté la maison» (82). Le mot université est cependant resté, et a rencontré un vif succès, comme en témoigne la création, ensuite, de Ford Heavy Truck University et de beaucoup d'autres (Meister 1994). «Peter Huston, le directeur de Hart Schaffner & Marx University, pense que dans son cas, le mot a plu «parce que le public cible... n'est pas les salariés de l'entreprise, mais plutôt les vendeurs qui vendent les costumes de la marque dans les magasins... cela leur donne un prestige et un cachet qu'ils n'ont pas normalement chez Macy's ou chez Dillard's» (46).

explicitement à développer les compétences clés de l'entreprise» (21). Certaines, par exemple, «font un usage délibéré et régulier du mode narratif au sein même de la formation» pour communiquer «certains aspects de l'histoire de l'entreprise, ses traditions, ses réussites et ses échecs» (110). Il y a quelques siècles, les troubadours allaient de ville en ville en chantant des ballades qui renforçaient la cohésion de la communauté. Les troubadours d'aujourd'hui jouent un rôle comparable dans ces salles de cours.

Le Boeing Leadership Center en est un bon exemple<sup>1</sup>. Installé dans un vaste campus, non loin de St Louis, il peut héberger 120 invités. Entre le 28 février 1999 et le 1<sup>er</sup> mai 2000, il a délivré 2 920 diplômes et reçu 17 143 intervenants invités pour la journée. Chez Boeing, on considère le centre comme «un carrefour géant» où les managers, à tous les niveaux, se rassemblent pour «découvrir la stratégie, s'imprégner de la culture d'entreprise, se faire des relations parmi leurs collègues et partager les meilleures pratiques».

En 2000, le Centre de Boeing proposait sept programmes, systématiquement calés sur les niveaux hiérarchiques, du débutant au directeur. En règle générale, ils étaient conçus sur mesure pour les besoins de Boeing; les formations avaient lieu au centre, même si certains cours étaient conçus ou enseignés avec l'aide d'experts extérieurs à l'entreprise.

Le dispositif était censé faciliter les transitions dans la carrière d'un manager en lui apportant les compétences dont il avait besoin à ce moment précis. Le programme destiné aux cadres moyens leur permettait de s'entraîner à leurs «nouveaux rôles de gestionnaire, de leader du changement, et de passerelle entre la stratégie et la direction», tandis qu'un programme destiné aux membres de la direction leur offrait une «vue d'ensemble du système». Le programme minutieusement établi destiné aux jeunes cadres ayant pour la première fois la responsabilité de diriger une équipe (programmes peu communs, comme nous l'avons signalé dans l'introduction de ce chapitre), intitulé «transition vers le management», comportait trois parties : les «bases», qui portait sur des sujets comme les salaires, les relations avec les syndicats et l'éthique; la «gestion des affaires»; enfin, le «leadership», qui visait à «définir le rôle

---

1. Cette description est inspirée d'une présentation de Carol Yamada, directrice du centre, à laquelle j'ai assisté le 31 mai 2000 dans le cadre de l'Executive Development Spring Conference, organisée dans le midi de la France par Bob Mountain. La veille, Harry Stonecipher, président de la compagnie, avait fait une présentation initiale du centre.

du manager» et «faire ressortir le lien entre le comportement des leaders et la performance». En 2000, le Centre a organisé soixante sessions pour des groupes de vingt-quatre personnes!

Les universités d'entreprise spécialisées dans la formation des managers individuels sont à la fois plus et moins personnalisées. On commence parfois par déterminer leurs besoins spécifiques, à la suite de quoi on leur propose des cours adaptés, un conseil de carrière et une succession d'affectations différentes. Ici, la personnalisation vise l'individu et non l'entreprise. Enfin, certaines entreprises s'adressent à des business schools, à qui elles confient la conception et la mise en œuvre des programmes, mais sous contrat et avec leurs propres spécifications.

### L'avenir des académies

Cet aspect de la formation des dirigeants a-t-il fait long feu? Comme nous l'avons noté dans une note de bas de page, Motorola University (voir Wiggenhorn 1990), qui a donné naissance à l'éclosion de ces activités, a pratiquement disparu. Et un récent article du *Financial Times* affirmait : «Notre enquête auprès des entreprises montre que la plupart des grandes sociétés sont aujourd'hui très tièdes à l'égard des universités d'entreprise» (Bradshaw 2003a). Si c'est vrai, c'est dommage, car cela veut dire que l'on a jeté le bébé avec l'eau du bain. En effet, si les entreprises n'ont sans doute que faire d'«universités», elles ont bel et bien besoin d'activités mûrement pensées pour aider leurs cadres à passer à la vitesse supérieure, comme je tente de le prouver dans ce chapitre.

## LA PRATIQUE JAPONAISE ET LA PRATIQUE AMÉRICAINE

Il est intéressant de comparer les méthodes employées pour former les dirigeants au Japon et aux États-Unis, car elles sont aussi différentes que possible.

Les grandes entreprises japonaises n'ont pas l'habitude de compter sur des programmes diplômants externes pour préparer leurs dirigeants; elles leur demandent uniquement de donner aux personnes qu'elles embauchent une éducation de base solide et complète – mais pas en management. Ensuite, elles veillent elles-mêmes à leur donner une formation qui peut être extrêmement complète.

À en croire Okazaki-Ward, au moins depuis 1993, le processus commence par une initiation groupée : «Le 1<sup>er</sup> avril, la plupart des entreprises organisent une cérémonie spéciale pour accueillir les nouvelles recrues. Le président fait un discours de bienvenue, au cours duquel il décrit la vision, la philosophie et l'idéal de l'entreprise.» Ensuite, les nouveaux venus subissent «une première formation destinée à engendrer... un sentiment d'appartenance au groupe» (244). Cette formation peut durer jusqu'à un an ou plus et comporte en général une part d'expérience sur le terrain et d'autres postes temporaires, par exemple en usine, le stagiaire travaillant coude à coude avec un «frère aîné» (246-247).

Vient ensuite le «bloc» d'une dizaine d'années, en milieu de carrière, durant lequel, à mesure qu'elle grimpe progressivement les échelons de la hiérarchie, la personne se voit confier la responsabilité d'équipes de plus en plus nombreuses; dans le même temps, on lui demande de cultiver l'habitude intellectuelle de «chercher à résoudre les problèmes» (248). Un article du magazine *The Economist* notait que «les évaluations formelles sont particulièrement fréquentes, jusqu'à trois fois par an».

Parallèlement, le jeune cadre s'adonne à des «exercices de développement» – par exemple, élaborer un plan, en consultant un supérieur hiérarchique, pour atteindre tel ou tel objectif. On lui confie également des projets demandant davantage d'initiative, visant toujours à développer un point de vue holistique. En complément, il a droit à une formation spécifique aux savoir-faire fonctionnels comme la comptabilité, avec de plus en plus de cours à l'extérieur (313).

Au total, cette formation est remarquablement complète; elle est remarquable aussi pour la façon dont elle combine les diverses pratiques de la formation des dirigeants décrites dans ce chapitre : les cadres japonais sont très souvent mutés, conseillés par des mentors, évalués fréquemment, donc suivis de très près; invités à suivre des cours; ils bénéficient de l'équivalent de l'apprentissage par l'action (et c'était vrai longtemps avant que cela ne devienne une mode en Occident); enfin tout ceci est intégré dans une gestion attentive de la carrière (comme dans les universités d'entreprise). La seule approche qui soit absente du tableau, c'est le «ça passe ou ça casse!» – et encore, je n'en suis pas sûr!

Je ne sais pas si les entreprises japonaises ont jamais utilisé l'expression «école des cadres» ni même pensé au concept, mais ce qu'ils font en est peut-être le meilleur exemple, au moins dans le domaine de

l'entreprise. Un manager de Toshiba qui visitait la London Business School ne s'est-il pas exclamé, quand on lui a dit que la plupart des étudiants avaient quitté leur job pour faire leur MBA : « Chez nous, l'école, c'est Toshiba ! »

Par contraste, les Américains s'appuient énormément sur les cours – par exemple, en 1997, la brochure de Harvard proclamait que son Program for Management Development « enseigne aux dirigeants, en onze semaines de travail intensif, ce qu'il leur faudrait autrement des années pour apprendre avec la meilleure formation sur le terrain qui soit ». Et de poursuivre : « Apprenez à acquérir un avantage concurrentiel durable par le renforcement constant de compétences critiques », par exemple « créer une entreprise apprenante », « réorganiser la chaîne d'approvisionnement en appliquant les principes du reengineering ». Tout cela en passant onze semaine sur les bancs d'une école !

Malgré la récente résurgence des universités d'entreprise, la conclusion à laquelle étaient parvenus Handy *et al.* (1988) dans leur rapport sur les pratiques de développement des dirigeants reste valable : « L'enseignement formel est l'épine dorsale de l'approche américaine de la formation des dirigeants » (52). De la même manière, concernant l'Angleterre, il leur semble évident qu'une « carrière dans une ou l'autre des grandes fonctions de l'entreprise, le suivi d'un système d'évaluation et un cours de management de trois semaines ne sauraient parvenir aux mêmes résultats que la méthode japonaise, mais la plupart des entreprises britanniques ne font actuellement pas grand-chose d'autre » (183).

### Un acte « contre nature »

Boyatsis (1995) pousse plus loin, et même d'une certaine manière beaucoup plus loin, la perspective américaine. Convaincu que le management « est un acte contre nature », il en déduit que « le développement et la préparation nécessaires pour devenir manager doivent être intentionnels » et non fondés sur « l'expérience vécue », le « ça passe ou ça casse » à l'honneur dans la plupart des entreprises. Le mot clé, pour lui, c'est apparemment « préparation », de préférence à « développement », car Boyatsis souligne « le rôle des MBA... pour aider les gens à initier explicitement le processus » (50). Autrement dit, les managers, comme les chirurgiens, doivent être préparés à l'école à effectuer des actes qui ne sont pas naturels. Après quoi, si les chirurgiens doivent longuement parachever leur formation au bloc opératoire, les managers peuvent apparemment bri-



guer immédiatement des postes de responsabilités. Aux États-Unis, en tous cas, si ce n'est au Japon!

Nous voici confrontés de plein fouet au problème qui m'a poussé à écrire ce livre. Si le management est un acte contre nature, alors les MBA ont tout bon, depuis le début. Deux ans en business school, et vous voilà parti pour le pratiquer, d'une façon générique, « professionnelle ». Mais si le management est un acte naturel, alors une éducation artificielle lui fait perdre ce naturel, faussant ainsi complètement sa pratique.

De toute évidence, tout le monde en Amérique ne partage pas le point de vue de Boyatzis. Précisons même que tout le monde, à la Harvard Business School, ne souscrirait pas aux promesses de la brochure citées ci-dessus. Par exemple, le professeur John Kotter, de la HBS, affirme qu'il « faut 10 à 20 ans pour former un directeur général, et il n'y a pas de raccourcis » (McGill 1988). S'il a raison, les approches holistiques de certaines universités d'entreprise ont raison aussi, et je ne parle même pas des processus plus complets en vigueur au Japon. Il est donc vraiment dommage que tant de réelles formations au management aient dû se faire en dehors des universités et non en conjonction avec elles.

## FORMER LES MANAGERS EN DÉPASSANT LES CATÉGORIES

Ma conclusion à ce chapitre devrait maintenant être évidente. Certaines approches de la formation des dirigeants mettent l'accent sur l'expérience et le terrain, d'autres sur l'éducation et la personne, d'autres enfin sur les résultats et l'entreprise. Chacune a ses avantages et ses limites. C'est lorsqu'on les conjugue – en les combinant judicieusement en fonction des besoins spécifiques, et non en se contentant de les juxtaposer, que l'on fait le travail le plus intelligent.

Les formations courtes transmettent des connaissances structurées et permettent de développer certaines compétences indispensables. Les chapitres suivants décrivent des formations diplômantes destinées aux managers en activité, et susceptibles d'aider puissamment les dirigeants à donner le meilleur d'eux-mêmes. Des mutations systématiques, renforcées par un coaching et des évaluations systématiques, permettent d'apprendre par l'expérience. L'apprentissage par l'action, doublé d'une réflexion appropriée, permet de tirer davantage d'enseignements de cet apprentissage sur le terrain. Et conjuguer tout cela dans une université

d'entreprise, en s'inspirant idéalement des pratiques communément adoptées au Japon, offre des possibilités remarquables d'intégration. Même le «ça passe ou ça casse» a sa place : un peu de casse peut avoir du bon, en ce sens que cela permet d'apprécier mieux ce qui passe.

La figure 8.3 reprend le diagramme initial de ce chapitre en y ajoutant les éléments qu'il passe en revue. À gauche, on trouve la zone de l'éducation, le domaine des business schools, avec leurs programmes de MBA traditionnels coupés du terrain, ainsi que leurs Executive MBA et leurs programmes courts d'AMP liés aux praticiens, si ce n'est à leur pratique. C'est le développement *personnel*.

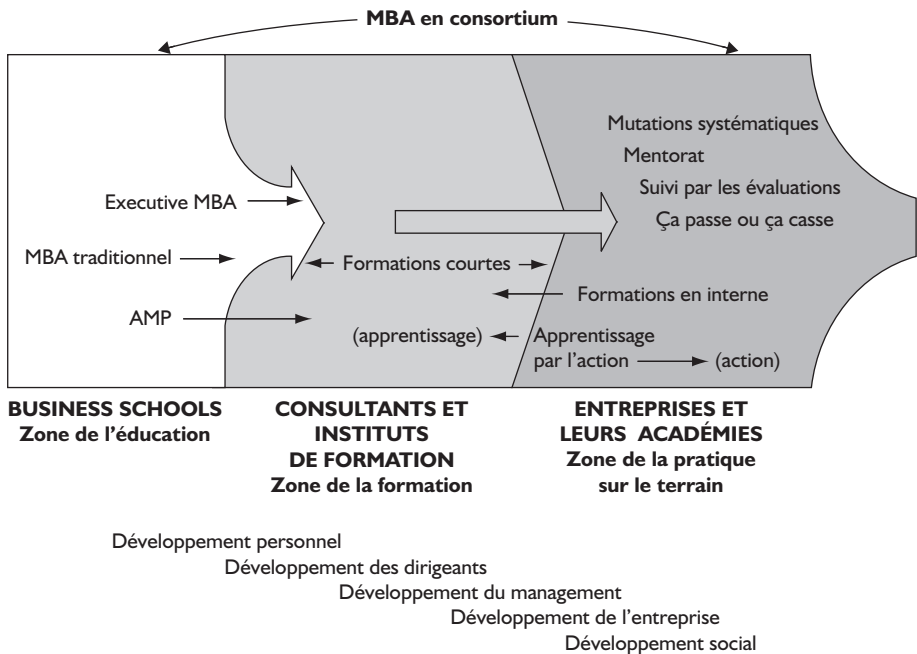


FIGURE 8.3  
Les diverses approches de l'éducation et de la formation au management

Au centre du diagramme, c'est la *zone de la formation*, le domaine des consultants et des instituts de formation qui offrent essentiellement des formations courtes, privilégiant souvent l'acquisition des savoir-faire managériaux. Ces formations peuvent se faire en lien avec la pratique ou la théorie, idéalement avec les deux. C'est le royaume du *développement des managers* et du *développement du management*.

Enfin, à droite de la figure, on arrive à la *zone de la pratique sur le terrain*, domaine des entreprises et de leurs académies. Certaines activités, comme les mutations systématiques, le mentorat et les évaluations, se situent exclusivement dans cette zone, tandis que d'autres peuvent déborder sur les autres, par exemple les programmes en consortium, qui peuvent impliquer tous les intervenants du diagramme, y compris les universités. (Dans le cas de l'apprentissage par l'action, l'action est dans cette zone de droite, tandis que l'apprentissage peut se faire à gauche.) C'est le domaine privilégié du *développement de l'entreprise* mais aussi, à gauche, du *développement du management* et du *développement des managers*.

Comme nous l'avons noté plus haut, les Américains penchent vers la gauche du diagramme, en faisant la part belle à l'éducation et à la formation en externe pour développer l'individu indépendamment du contexte dans lequel il travaille. Ici, l'attitude dominante consiste à penser qu'il appartient « essentiellement à l'*individu* d'acquérir ces bases, même si les entreprises, dans leur grande bonté, font leur possible pour les y aider » (Handy *et al.* 1988:59). Les Japonais, eux, penchent vers la droite, en privilégiant particulièrement les mutations systématiques et l'accompagnement par des mentors. De ce côté du diagramme, on traite le management comme une pratique naturelle ancrée dans le contexte, alors que de l'autre côté on y verrait plutôt une « profession », et même un acte non naturel, donc relativement hors contexte.

Bien entendu, la multiplication des universités d'entreprise a tiré la pratique américaine vers la droite, mais peut-être pas aussi loin qu'on aurait pu s'y attendre, en raison de l'importance résiduelle des business schools. Les mutations systématiques ne sont pas tellement communes, mais l'accompagnement, sous forme de coaching, connaît une faveur grandissante aux États-Unis. Il est cependant de plus en plus souvent confié à des consultants engagés par les managers eux-mêmes, ce qui est révélateur.

Mais la culture ne devrait pas être le facteur déterminant en la matière. Les besoins spécifiques, dans chaque pays, varient en fonction des secteurs d'activité et des entreprises. Par exemple, celles qui s'adonnent à la production de masse ont vraisemblablement un besoin plus fort de formation aux fonctions classiques de l'entreprise, puisqu'elles sont en général organisées par fonctions, alors que les firmes de haute technologie, dont les structures sont plus fluides, peuvent bénéficier d'une formation plus souple, de davantage de mentorat sur le terrain et de changements de poste. Comme l'a fort bien noté Raelin (2000:11), dans ces contextes plus volatils, il faudra peut-être remplacer l'appren-

tissage de savoir-faire spécifiques par la notion d'«apprendre à apprendre», tant pour les dirigeants que pour l'ensemble du personnel.

De la même manière, la forme la plus appropriée de développement varie en fonction du point où le manager en est de sa carrière. Linda Hill fait remarquer dans *Becoming a Manager* (1992) que, pour les nouveaux managers, «on accorde peut-être trop d'importance à l'acquisition de compétences managériales (surtout si l'on entend par là les connaissances, par opposition aux savoir-faire)» (265). De son point de vue, les jeunes cadres doivent «apprendre à aller chercher l'information et à résoudre des problèmes dans des situations semi structurées», à «observer et diagnostiquer les problèmes interpersonnels», à savoir «ce que cela veut dire d'être manager et ce que l'on ressent quand on l'est», et à gérer le stress que cela suppose (266). Ce n'est pas faux, mais ils doivent aussi acquérir de solides bases dans les fonctions traditionnelles de l'entreprise – apprendre à maîtriser la langue des affaires – sans pour autant que cet enseignement leur donne des idées fausses sur le management. Linda Hill note aussi que les nouveaux managers «ont vraiment besoin de savoir ce que les autres pensent de leur performance» et de «connaître leurs forces et leurs faiblesses» (269), d'où l'importance du développement sur le terrain, surtout grâce au mentorat.

Pour les cadres plus expérimentés, plus confiants dans leurs qualités de manager, qui sentent qu'ils seront bientôt prêts à assumer des fonctions de direction générale, le moment idéal est venu d'entreprendre une formation intensive au *management*, enrichie d'une pratique vécue et très diverse. Nous verrons comment ils peuvent le faire dans les chapitres 10 à 14.

Plus tard dans leur carrière, ceux qui assument des responsabilités de direction bénéficieront davantage de programmes courts, portant sur des questions sociales et économiques plus larges, visant davantage à développer une sagesse que des techniques. Le management est toujours un métier nécessitant une certaine science, il se rapproche de l'art à mesure que le manager progresse dans sa carrière.

Quoi qu'il en soit, les diverses approches présentées dans ce chapitre doivent être considérées comme un arsenal de possibilités au sein duquel on puisera les solutions les plus adaptées pour développer les managers aux diverses étapes de leur carrière. Pour conclure ce chapitre et, du même coup, ceux qui l'ont précédé, le but n'est pas de trouver une unique méthode, censée être la meilleure pour former les managers et les préparer à assumer de plus hautes responsabilités. L'objectif, c'est de combiner les nombreuses bonnes méthodes, non pour effacer ce qui les distingue, mais pour en conjuguer les avantages.



# DÉVELOPPER L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT

*C'est si simple, Anjin-san. Il suffit de  
changer ta conception du monde.*

JAMES CLAVELL, *Shogun*

Les conclusions tirées des chapitres précédents montrent la nécessité de modifier radicalement l'enseignement proposé aux cadres dirigeants, au moins pour les programmes intensifs. C'est le sujet que nous allons aborder à présent.

Les idées présentées dans ce chapitre sont, certes, très éloignées de la pratique actuelle de l'enseignement du management. Mais nous les avons mises en pratique (j'y reviendrai dans les chapitres suivants) et avons ainsi constaté que leur application concrète est assez facile, dès l'instant où l'on renoue avec certains mécanismes d'apprentissage essentiels. Ces derniers sont remarquablement illustrés dans le meilleur article que j'aie eu l'occasion de lire sur la formation au management, même s'il a été écrit à propos d'enfants du secondaire. Les extraits qui suivent méritent l'encart qui leur est attribué et le temps que vous consacrerez à leur lecture. Remplacez élèves par managers, et vous n'aurez plus à changer un mot pour comprendre exactement ce qu'il faut changer dans l'enseignement du management.

Comme le suggère l'article et dans l'esprit de la citation qui ouvre ce chapitre, c'est vraiment très simple : il suffit juste de changer notre conception du monde des business schools.

## DRÔLE DE MÉTHODE : QUE FAIT-ON LE DOUZIÈME JOUR ?

(Extrait d'un article de Patricia Clifford et Sharon L. Friesen [1993] dans la *Harvard Educational Review*, reproduit avec autorisation)

*La Simili-Tortue reprit la parole :*

«*Nous recevions une excellente éducation; en fait nous allions à l'école tous les jours.*

— *Et combien d'heures de cours aviez-vous par jour? demanda Alice qui avait hâte de changer de sujet de conversation.*

— *Dix heures le premier jour, dit la Simili-Tortue, neuf heures le lendemain, et ainsi de suite en diminuant d'une heure par jour.*

— *Quelle drôle de méthode! s'exclama Alice.*

— *C'est pour cette raison qu'on appelle ça des cours, fit observer le Griffon : parce qu'ils deviennent chaque jour plus courts.»*

*C'était là une idée tout à fait nouvelle pour Alice, et elle y réfléchit un moment avant de demander :*

«*Mais alors, le onzième jour était un jour de congé?*

— *Naturellement, dit la Simili-Tortue.*

— *Et que faisiez-vous le douzième jour?»*

(Tiré d'*Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, traduction de Jacques Papy, Jean-Jacques Pauvert, 1961.)

Tous les ans, au mois de septembre, professeurs et élèves se retrouvent dans notre classe. Chacun d'entre nous, professeurs comme élèves, franchit la porte en apportant des expériences et des idées qui n'appartiennent qu'à lui. Pourtant, chacun embarque aussi pour un voyage qu'il partagera avec les autres. Ce voyage est renouvelé chaque année dans chaque classe... Si nous parvenons à passionner les élèves, ils apprennent avec autant d'énergie que de passion, et nous aussi... Nous tentons de concevoir les activités scolaires en tenant compte de l'importance de l'expérience vécue des enfants et des professeurs; à nos yeux, la croissance d'un enfant n'est pas un processus individuel et secret.

Nous avons rencontré David et ses parents le jour de la rentrée. Ils venaient juste de revenir au Canada après avoir passé sept ans en Afrique, où ils avaient vécu et travaillé avec les Masaïs. D'ascendance européenne, David était né en Afrique. Il avait fréquenté la maternelle du village et avait joué et gardé le bétail avec

les enfants masais... En l'observant faire ses premiers pas hésitants à l'école, il nous arrivait souvent d'oublier qu'il avait vécu, jusqu'à la fin du mois d'août, une vie radicalement différente de celle qu'il devait désormais mener au sein de notre grande classe canadienne, bruyante et compliquée.

Pendant tout le mois de septembre David a très peu parlé... Jusqu'au jour, au début du mois d'octobre, où il a apporté un énorme livre sur les Masaï et où il a demandé s'il pouvait le montrer à ses camarades. Il offrait ainsi à la classe entière, pour la première fois, de partager un peu de ce qu'il avait vécu et de nous apprendre ce qu'il connaissait le mieux, la vie chez les Masaï. Debout, face au groupe, il s'est mis à feuilleter quelques pages en parlant doucement... ses camarades ont été captivés. Les questions fusaient, ils voulaient savoir tant de choses... C'était l'occasion rêvée d'introduire David au centre de la vie de la classe.

L'après-midi, sa maman est venue proposer de nous aider. Nous lui avons demandé si elle voulait bien nous parler des Masaï. Elle a accepté, s'est assise sur une petite chaise, devant le groupe, et a ouvert le livre de David. Pendant qu'elle parlait, David se tenait sagement derrière elle, caressant doucement sa longue chevelure. Il paraissait se détendre en se remémorant ces lieux tranquilles et familiers... Nos regards se sont croisés pardessus les têtes des enfants, et nous avons compris que c'était ce que nous attendions, sans le savoir, depuis le début : que la vie africaine de David s'anime devant nous... David nous a prouvé depuis qu'il ne demandait qu'à s'intégrer au groupe.

Nos efforts pour considérer tous les enfants comme des membres de la communauté ayant chacun quelque chose à apporter à la classe sont une sorte d'invitation permanente, mais nous ne savons jamais qui va y répondre, ni comment. Apparemment, David avait décidé que le moment était venu pour lui, et c'est lui qui a fait le premier pas, le pas décisif... La classe débordait de curiosité et, pendant toute l'heure, le flot de questions n'a pas tari... Le lendemain, David nous a apporté *Bringing the Rain to Kapiti Plain*... Ce fut le début de nombreuses histoires sur l'Afrique... David nous a apporté d'autres livres, ainsi que des objets qu'il voulait nous montrer, comme des colliers de perles finement ouvragés et des couteaux servant à saigner le bétail...

Nous nous posons constamment la question suivante : combien de ce qui est vécu complètement en dehors de l'école



devons-nous accueillir dans l'enceinte de la salle de classe parce que cela peut représenter un savoir et une expérience enrichissants pour tout le monde? Laissons-nous les élèves apporter tout ce qu'ils sont à l'école ou juste une petite partie d'eux-mêmes? Lorsqu'un enfant dit «Moi je suis comme ça, et je suis prêt à vous dire pourquoi», nous pensons avoir le devoir de faire honneur à cette proposition au lieu de la récuser, de la canaliser, ou de se dépêcher de revenir au programme officiel.

En apportant son livre à l'école, David s'est ouvert de nouvelles possibilités, mais il a également fait quelque chose d'une importance comparable pour la classe toute entière. C'était une invitation permanente, vécue comme telle par tous les enfants. En observant notre comportement avec David et avec d'autres qui avaient également des choses à raconter, les enfants ont compris l'importance de ce que chacun d'eux pouvait apporter au voyage dans lequel la classe s'était embarquée. Ceci signifie que chaque voix d'enfant peut être entendue, et que ce qu'il dit peut influencer nos décisions concernant le programme... Au début de l'année, nous ne pouvions pas prévoir ces moments, mais nous étions préparés à les vivre car nous savions qu'ils se présenteraient inévitablement...

Nous croyons que lorsque les activités scolaires se coupent de la vraie vie, les enfants se coupent aussi de leurs propres souvenirs, de leur histoire. Ils perdent contact avec leur véritable identité. Leur existence, à nos yeux, risque alors d'être plus celle d'élèves que celle de personnalités émergentes, et nous nous demandons s'ils continuent d'apprendre avec toute la passion que ce mot peut recouvrir.

[Lorsque] les enfants voient leurs propres questions leur revenir et même devenir la base de travaux et d'études ultérieurs, ils ont le sentiment de vivre une expérience vivante et profondément intégrée. Le programme ne leur est pas servi à travers des activités mises en place par d'autres; il est créé avec eux, inspiré par le travail de la communauté de la classe, dont chacun d'eux est un membre apprécié.

Ce qui nous a surpris, c'est de constater, dans nos relations avec les enfants, la facilité avec laquelle leur imagination établit des connexions non seulement gratifiantes personnellement, mais aussi d'une grande valeur éducative... Le plus inattendu, c'est peut-être que les enfants en ont appris infiniment plus que nous n'avions imaginé qu'il fût possible...

Il n'est pas indispensable que les cours raccourcissent de jour en jour, de mois en mois, d'année en année. Les enfants et les professeurs peuvent trouver des façons nouvelles et efficaces de se découvrir mutuellement à travers un vrai travail qui engage leur esprit, leur cœur et leur âme.

En fait, nous pouvons tous faire en sorte que le douzième jour se passe très bien.

## MODIFIER LES PRÉMICES

En 1988, Porter et McKibbin ouvraient leur évaluation de l'état de l'enseignement du management par un appel à « transcender les intérêts étroits de groupes particuliers » :

Comment notre nation peut-elle le mieux éduquer et former des individus qui ont dès à présent – et auront à l'avenir – la responsabilité de conduire, de gérer et de diriger nos entreprises...? Comment, en bref, faire le meilleur usage des ressources disponibles – mais manifestement limitées – en matière d'éducation et de formation pour améliorer la qualité de nos dirigeants? Telle est la question centrale du projet présenté dans les pages qui suivent. (3)

C'est également la question centrale de ce chapitre. Mais, à mon sens, il ne s'agit pas de former des « individus », mais les membres d'un système social; en outre, j'ai la conviction que seuls ceux qui exercent déjà des responsabilités de direction peuvent bénéficier d'un enseignement ou d'une formation destinée à en faire de meilleurs managers. Ajoutons encore qu'« international » et « global » sont des mots vides de sens, dès lors que c'est la « nation » qui forme ainsi ses cadres dirigeants.

Un peu plus loin, Porter et McKibbin affirment que le programme est un « point de départ utile et logique » permettant de « préciser ce qui est enseigné aux étudiants » [appelés plus loin la « crème de...la jeunesse »], en déterminant « l'ordre et la séquence », tout ceci constituant « la structure du système de transmission du savoir. Si le professeur peut être comparé à l'« expéditeur » et l'étudiant au « destinataire », le programme et les cours magistraux peuvent être considérés comme un élément essentiel (la structure) du processus de « transmission » » (47).

Cette façon de voir les choses convenait sans doute admirablement pour modifier les programmes des MBA tels qu'on les conçoit aujourd'hui. Mais pas pour réinventer l'enseignement du management.

En toute logique, nous sommes partis d'un point de départ différent, qui consiste à remplacer ce qui est « enseigné » par ce qui est appris, et les « étudiants », les « jeunes », la « crème », par des adultes expérimentés. Nous remettons en cause la notion même de « programme », ainsi certainement que d'ordre et de séquences – l'enseignement du management souffre déjà d'un excès de structure. Le point de départ logique, ce sont les besoins des dirigeants et de leurs entreprises, qu'il est impossible de bien connaître avant d'avoir rencontré ceux qui se préparent à travailler avec nous; de même, la nature du processus d'enseignement ne saurait être déterminée à l'avance, elle doit s'adapter à chaque groupe. La « transmission » n'est qu'une partie de ce processus – et certainement pas la plus importante : le savoir ne se transmet pas comme l'électricité. Et les étudiants ne doivent pas plus être assimilés à des « destinataires » que les enseignants à des « expéditeurs ». Chacun doit être perçu comme participant au processus de formation.

Ceci, je l'espère, donne le ton de notre propos qui consiste à tourner le dos à un enseignement terriblement conventionnel en s'inspirant plutôt de l'école qui a si bien accueilli le petit David à Calgary. L'enseignement traditionnel du management fait, la plupart du temps, obstacle à un apprentissage sérieux. De l'école primaire au lycée, il faudrait inventer une démarche très différente, comme pour l'enseignement du management – il faudrait contrôler moins et impliquer davantage – et, loin de nous éloigner des valeurs académiques de base, cela permettrait de les intégrer plus sérieusement.

Les huit points suivants constituent autant de propositions. Ils décrivent ce que je considère comme les candidats les plus susceptibles de bénéficier de l'enseignement du management, puis les méthodes les plus susceptibles de les faire progresser. Les retombées positives apparaîtront au fil de la discussion.

## RÉSERVER L'ENSEIGNEMENT DU MANAGEMENT AUX MANAGERS EN ACTIVITÉ

Comme je l'ai déjà fait remarquer, on ne fabrique pas des managers sur les bancs d'une école. Mais les individus qui le sont déjà peuvent beaucoup y apprendre. Leur expérience cumulée peut transformer la salle de cours en un riche lieu de savoir, même avec des méthodes conventionnelles. Les cas pratiques, par exemple, leur permettent de transposer leur propre expérience dans d'autres contextes, et la théorie, de la géné-

raliser. On pourrait comparer les premiers à des récits de voyageurs, la seconde aux cartes qui leur permettent de se repérer. Et les personnes qui connaissent déjà le terrain sont infiniment mieux placées que les autres pour tirer le meilleur parti de ces deux sources d'information (correspondance personnelle de Jonathan Gosling).

### **Qui doit être sélectionné, et par qui?**

Qui doit bénéficier de ce nouvel enseignement du management? Et qui est le meilleur juge du potentiel au leadership des candidats? Manifestement ni la personne intéressée elle-même, ni un comité universitaire coupé du terrain. La réponse est, à l'évidence, ceux qui ont vu ce potentiel en action – c'est-à-dire ceux qui ont travaillé avec les candidats.

Les managers doivent certainement être intelligents, et les résultats obtenus aux tests permettent de mesurer leurs capacités intellectuelles. Mais les résultats concrets obtenus dans des fonctions de management fournissent des critères de sélection autrement plus efficaces – et bien plus appropriés pour une société qui manque cruellement de leaders. Autrement dit, l'enseignement du management devrait être un privilège revenant à des managers l'ayant mérité par leurs performances, et non un droit accordé à ceux qui ont obtenu de bons scores à un test.

Comme nous l'avons déjà noté, les MBA reposent initialement sur l'autosélection : le candidat dépose sa candidature, et l'école fait son choix parmi les dossiers. Les diplômés se retrouvent ensuite propulsés sur la «voie rapide». Ne devrait-on pas plutôt inverser cet ordre en exigeant que les personnes qui ont fait leurs preuves au sein d'une industrie ou d'une entreprise soient sélectionnées comme telles? Ceci permettrait de s'assurer qu'elles arrivent aux cours avec une certaine humilité – sachant ce qu'elles ne savent pas et ont besoin de savoir. Après tout, n'est-ce pas le préalable indispensable à tout apprentissage sérieux? À l'éternelle question de savoir si l'ont naît ou si l'on devient leader, les MBA répondent qu'ils sont faits pour en fabriquer. La présente proposition consiste à améliorer la formation de ceux qui le sont nés comme de ceux qui le sont devenus.

La méthode de sélection la plus efficace que je connaisse consiste à ce que ce soit les entreprises qui désignent et soutiennent leurs candidats, en assumant les frais de leur formation, y compris les coûts relatifs à leur absence à leur poste de travail. Ceci les incite à faire leur choix avec précaution, pour n'envoyer que des personnes en qui elles croient vraiment.

L'efficacité des QCM, dissertations, moyennes annuelles et autres méthodes du même acabit est toujours loin d'atteindre celle d'un tel processus de sélection. Permettez-moi d'illustrer mon propos. Ma propre université, McGill, a toujours insisté pour n'accepter en master que des étudiants diplômés. La première exception à cette règle a été pour notre programme de master pour managers en fonction (évoqué dans les chapitres suivants) – et elle était justifiée par la riche expérience des candidats que nous envoyaient leurs entreprises. Six ans après le début du programme, quelqu'un m'a demandé si cela posait un problème en cours. Non, répondis-je; en fait, je ne me souviens d'aucun étudiant non diplômé m'étant apparu comme étant en difficulté. J'aurais même pu en citer plusieurs parmi nos meilleurs participants. Il existe plusieurs raisons à cela. Premièrement, le manque de diplôme les poussait à travailler avec plus d'acharnement que les autres, car ils appréciaient particulièrement de bénéficier d'une seconde chance. Deuxièmement, s'ils avaient réussi malgré leur absence de diplôme, c'est qu'ils étaient vraiment excellents. Personne ne les avait jamais propulsés sur la voie rapide. Troisièmement, manquant de formation initiale, ils étaient particulièrement motivés pour apprendre. Mais leurs condisciples au sein de notre programme l'étaient également : un manager en milieu de carrière n'investit pas autant de temps à la légère.

Les MBA commettent toutes sortes d'erreurs dans leur processus de sélection, moins au regard des capacités intellectuelles que des aptitudes au management et de la volonté de manager évoquée dans le chapitre 1. De nombreux diplômés MBA sont des individus brillants, mais qui ne devraient jamais être autorisés à diriger quoique ce soit. Notre expérience montre au contraire que la sélection des candidats par leur entreprise, celle-ci s'engageant de surcroît à financer leur formation, ne laisse que peu d'erreurs au regard de chacun des trois critères évoqués ci-dessus : ils nous envoient des cadres qui veulent réellement assumer des fonctions de direction et en ont à la fois les aptitudes prouvées et la capacité intellectuelle.

Cette sélection sur le lieu de travail soulève bien sûr d'autres problèmes. D'une part, les entreprises font parfois preuve d'étroitesse d'esprit dans leurs choix. Certaines, par exemple, excluent d'emblée les non-conformistes, d'autres, autoritaires, ne choisissent que des managers à leur image. Mais ce sont des problèmes internes, qui n'ont rien à voir avec le processus de formation et qu'il faut résoudre lorsqu'ils se présentent. Ce n'est pas en formant des managers atypiques ou ne pratiquant pas la manière forte que l'on résoudra le problème. J'ajoute que

rien, dans la formule proposée dans ces pages, ne s'oppose à la présence à nos cours de ce type de personnes. Nous y avons aussi accepté des créateurs d'entreprise et des patrons de PME, dont certains étaient certainement atypiques, et tout s'est passé à merveille.

Un autre problème posé par ce type de sélection, tout particulièrement dans le climat de volatilité du marché du travail que nous connaissons aujourd'hui, réside dans le fait que les entreprises risquent de reculer devant les coûts générés par la formation de ces managers. En effet, pourquoi investir dans des personnes susceptibles de partir à tout moment? Je retourne la question : si les entreprises adoptent ce genre d'attitude, alors oui, leurs cadres seront enclins à les quitter! En d'autres termes, il s'agit, là encore, d'un problème interne à l'entreprise et non inhérent au processus de formation que nous proposons. Toute entreprise qui hésite à investir moins de la moitié d'un an de salaire pour améliorer les performances de ses managers grâce à une formation adéquate mérite le turnover de ses dirigeants dont elle souffre certainement. Mon conseil aux bons managers qui se trouvent dans cette situation est de trouver un employeur qui respecte leur talent.

## **Quand sélectionner?**

Si, à la question «Qui sélectionner?» je réponds : des dirigeants en activité, et à celle de savoir qui doit faire cette sélection, je réponds : ceux avec qui ils travaillent, nous pouvons passer à la question suivante : «Quand sélectionner?» La carrière d'un manager comporte trois grandes étapes : le moment où il devient manager, celui où il est en milieu de carrière, et celui où on lui confie des responsabilités de direction.

Comme le montre le schéma 9.1, cela suppose un arbitrage. Plus les managers avancent dans leur carrière, plus ils ont d'expérience et plus celle-ci éclaire un éventuel travail ultérieur de perfectionnement. Leurs employeurs sont également plus enclins à investir dans leur formation lorsque, au fil des années, ils se sont fait une idée précise de leur potentiel et de leurs propres chances de les retenir. D'un autre côté, les jeunes managers profitent parfois davantage de ces formations : ils ne sont pas encore prisonniers de leurs habitudes, ils ont toute leur carrière devant eux, sont souvent plus disposés à s'investir dans leurs études et ont plus d'énergie. Le diagramme ci-dessous révèle que le moment idéal est sans doute le milieu de carrière : assez tard pour que l'on puisse les sélectionner en connaissance de cause et assez tôt pour qu'ils tirent le meilleur profit de leur formation. Les jeunes managers manquent parfois de l'expérience nécessaire; les anciens en ont parfois trop.

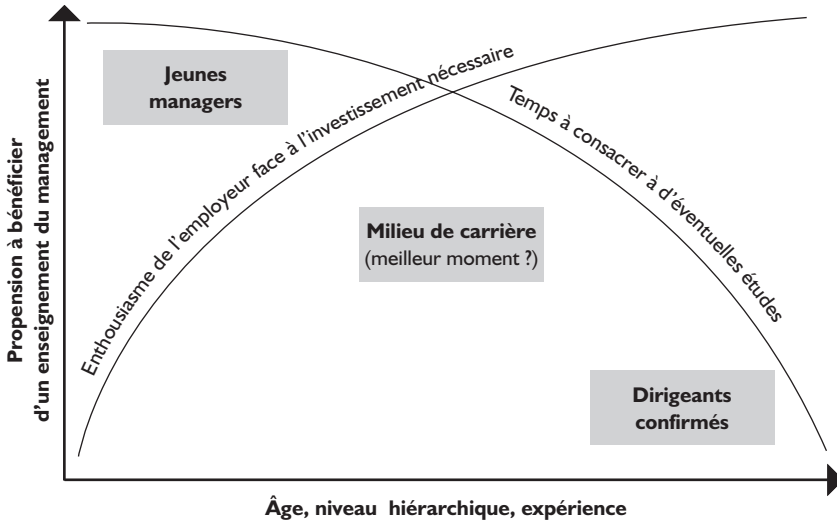


FIGURE 9.1

### Quelle est la période idéale pour prendre des cours de management ?

Mais les jeunes managers peuvent également tirer un grand profit d'une formation intensive. « Nous en savons étonnamment peu sur la transition vers le management » écrivait Linda Hill (1992:2) dans *Becoming a Manager*. Ce que nous savons, c'est que les nouveaux managers ont besoin d'aide : ceux qu'elle a interrogés avaient la sensation que, quelle que soit leur formation initiale, « elle s'était avérée insuffisante... Ils étaient mal préparés à résoudre les différents dilemmes auxquels ils étaient confrontés » (239). De fait, lorsqu'elle avait demandé à des dirigeants d'identifier les événements clés de leur carrière, les éléments ayant réellement influencé la façon dont ils assumaient leurs responsabilités, ils avaient tous désigné leur premier poste de management, le moment de leur vie où ils étaient peut-être le plus enclins à tirer les enseignements de leur propre expérience (242).

Peut-être alors faudrait-il prévoir un programme à deux niveaux (nous y reviendrons), l'un essentiellement managérial, destiné aux cadres en milieu de carrière, l'autre pour les plus jeunes, fortement axé sur le management, mais incluant les connaissances fonctionnelles indispensables. Dans un cas comme dans l'autre, il faut conjuguer l'enseignement avec d'autres formes de développement des managers, surtout les mutations, l'accompagnement par des mentors et le suivi

par des évaluations systématiques, évoqués dans le chapitre précédent. Les managers débutants bénéficient tout particulièrement de l'accompagnement de mentors en parallèle à une formation en business school.

## ENRICHIR LA FORMATION GRÂCE À L'EXPÉRIENCE DES MANAGERS

Il serait aberrant de sélectionner des candidats assumant, sur le terrain, des fonctions de management, puis de leur prodiguer un enseignement qui n'en tiendrait aucun compte. Cela reviendrait à refuser de se servir du plus puissant levier dont nous disposons : leur propre expérience naturelle. Comme le montrait si bien l'encadré du début du chapitre sur le « douzième jour », partir de cette expérience est essentiel au processus de formation, de façon à ce que cette dernière s'articule autour de ce que les étudiants connaissent le mieux. Si le système permet aux managers de n'interrompre leur activité professionnelle que pour de courtes périodes de cours, leur expérience peut s'intégrer au cœur même de la formation, dont les bénéfices se répercuteront très vite sur le lieu de travail.

Conserver son poste tout en suivant une formation crée naturellement une tension. Mais il y en a d'autres, et plutôt que de chercher à les éviter, il faut y faire face si l'on veut que les acquis s'enracinent profondément.

### **Une salle de cours ancrée dans la vie professionnelle des participants**

Dans leur rapport de 1959, Gordon et Howell qualifiaient les programmes à temps partiel de « formidable opportunité » en raison de la maturité, de l'expérience et de la motivation des étudiants – « tout ceci approchant fort la situation idéale décrite dans le rapport » (286). Mais ils estimaient que ces programmes présentaient « un sérieux problème » en raison du peu de temps que les participants pouvaient y consacrer et de leur fatigue après de longues journées de travail. Gordon et Howell songeaient aux cours du soir. D'autres formules sont possibles, qui permettent de passer davantage d'heures d'affilée en salle de cours.

Bien sûr, si l'on quitte trop longtemps son bureau, le retour est synonyme de stress. Mais à trop restreindre le temps consacré à la formation, on en altère la qualité. Les programmes courts, tels des lumières



stroboscopiques, sont souvent artificiels, alors que les programmes longs, que je comparerais plutôt à des projecteurs, risquent d'aveugler les managers, les empêchant de voir les réalités qu'ils ont laissées derrière eux. Nous avons constaté que nos modules d'une ou deux semaines espacés de quelques mois, comme d'autres formules comparables évoquées au chapitre 7, permettraient une formation solide sans trop perturber la vie professionnelle des participants.

## Expérience naturelle ou créée de toutes pièces

L'ingrédient clé pour la formation au management, c'est l'expérience *naturelle*, celle qui provient de la vie quotidienne, au travail et ailleurs. Comme le disait Withehead en 1932, «il n'y a qu'une seule matière à étudier, la Vie dans toute ses manifestations» (10). Il concevait son livre comme une «protestation contre le savoir mort» (v) simplement reçu par l'esprit sans être utilisé, testé ou introduit dans de nouvelles combinaisons" (1-2).

Cela ne veut pas dire qu'il faille nier l'utilité de l'expérience *créée* dans le cadre des études, par exemple monter un atelier de théâtre afin de combattre certaines inhibitions ou visiter des ateliers artisanaux pour découvrir un monde professionnel totalement différent. Quand de telles activités sont authentiques, elles peuvent apporter quelque chose de très fort car elles ajoutent un élément visuel et viscéral à un enseignement où le verbal prédomine tant. À mon sens, néanmoins, l'expérience créée, y compris l'apprentissage par l'action et les projets, doit être considérée comme un élément complémentaire et non comme le cœur du processus de formation. C'est en réfléchissant à des expériences qui ont été naturellement vécues que l'on apprend le plus. Et comme tout manager en activité en a énormément, une salle de cours remplie de tels managers constitue l'environnement le plus propice qui soit.

## Un enseignement «sur mesure»

Dans l'article où il explique que le «manager bien formé» est un mythe, Sterling Livingston (1971) fait référence à des éléments tendant à prouver que les managers sont capables de réflexion personnelle – ils font par exemple preuve d'un certain individualisme dans leur façon de s'adapter au contexte : «Tout manager doit découvrir par lui-même... ce qui fonctionne et ce qui ne fonctionne pas pour lui dans différentes situations» (83). Ceci entraîne une nécessité de première importance :

la formation au management doit elle-même être personnalisée et même individualisée. Ce qui signifie que le programme doit être suffisamment flexible pour répondre aux besoins de chacun de ses participants.

Mettre en place un programme pour un manager bien précis, comme un architecte dessine une maison pour une famille bien précise, serait évidemment d'un coût prohibitif. Ce n'est pas ce que je propose, pas tout à fait. Cette métaphore est inappropriée pour deux raisons : premièrement l'architecte dessine certes la maison, mais seulement après avoir consulté la famille; deuxièmement, la maison est achevée avant qu'elle n'emménage.

Filons la métaphore en l'étendant à ce qui arrive par la suite : elle gagne alors en pertinence. Quand la maison est achevée, la famille emménage et, ainsi qu'il a été précisé au chapitre précédent, elle la meuble. Autrement dit, elle la personnalise en fonction de ses propres besoins. En fait, ce processus s'étale souvent sur une période particulièrement longue – en un sens il ne s'arrête jamais. C'est le cas même pour ceux qui emménagent dans des maisons parfaitement standardisées. Cette standardisation réduit le coût de la construction de la maison tout en permettant à ses habitants d'en personnaliser l'intérieur. L'intérieur des programmes susceptibles de permettre véritablement aux managers de progresser doit être personnalisé de la même façon.

Les cours sont l'équivalent de la maison et forment en conséquence une structure d'ensemble constituée par les matières étudiées et meublée par les expériences et les besoins des managers qui l'habitent. Ce n'est pas simplement une question de savoir quand on étudiera le marketing, à partir de quels cas, etc., mais aussi comment Alain peut intéresser les autres participants aux inquiétudes que lui inspirent les circuits de marketing de son entreprise.

Nous avons cité au chapitre 2 un passage selon lequel l'étude des cas était «probablement *aussi proche de l'expérience pratique* qu'on peut l'être dans une salle de cours» (Aaronson 1992:179), et un autre estimant que malgré son «manque de réalisme... [elle] rendait mieux que toute autre l'essence de l'administration des affaires» (cité par McNair 1954:86). C'est peut-être exact lorsque les étudiants n'ont pas d'expérience personnelle. Mais le livre que vous avez sous les yeux a justement pour ambition de démontrer que c'est du gaspillage d'enseigner le management à des étudiants dépourvus d'expérience. «Le plus proche de l'expérience pratique», pour des participants qui en ont, c'est tout simplement la leur! Les cas publiés, c'est parfait pour avoir un aperçu

de celle des autres. Mais ils ne sauraient approcher l'expérience vécue par l'apprenant – son propre cas, «en direct».

Autrement dit, l'enseignement du management fait la part trop belle à l'enseignement, pas assez à l'apprentissage – les «instructeurs» cherchent trop à contrôler ce qui se passe dans la salle de cours. Les professeurs ont, à n'en pas douter, énormément de connaissances formelles à transmettre (nous allons le voir sans tarder) et une certaine dose d'expérience à diffuser par le truchement des cas, mais il faut que cet apport en rencontre un autre, celui des participants. Autrement dit, le *push* de l'enseignant doit rencontrer le *pull* des apprenants. La théorie correspond au premier et domine les programmes à plein temps, la pratique correspond au second et domine de nombreux programmes courts. C'est au point d'intersection des deux que l'enseignement du management doit se situer.

## DES THÉORIES PERTINENTES AIDENT LES MANAGERS À MIEUX COMPRENDRE CE QU'ILS VIVENT DANS LA PRATIQUE

Porter et McKibbin (1988) notaient dans leur étude que les cadres auprès desquels ils avaient enquêté auraient souhaité que l'enseignement du management soit «plus “réaliste”, plus “pratique”, plus “ancré dans la réalité du terrain”» (303). Ces demandes, nous ne cessons de les entendre. Elles ne sont pas fondées pour autant. Les managers travaillent, ils vivent la pratique et le terrain au quotidien. Ils n'ont pas besoin du cadre de l'école pour cela. (Quant aux étudiants dépourvus de la moindre expérience qui formulent ce genre de demande, le Saint-Graal du «monde réel» les attend, avec tout le réalisme voulu, dans le monde réel. Qu'ils aillent donc au charbon!

L'enseignement n'a rien à voir avec le travail quotidien; sinon ce n'est pas de l'enseignement. Il doit apporter quelque chose de différent – des idées conceptuelles qui sont, littéralement, *non* réalistes et *non* pratiques, au moins apparemment, au sens conventionnel de ces mots. Les gens apprennent quand ils suspendent un moment leur incrédulité pour accepter des idées provocantes susceptibles de modifier leurs schémas intellectuels. C'est cela, l'enseignement.

Certes, les managers doivent avoir l'esprit pratique – il faut que les choses se fassent. Mais ils doivent aussi s'adonner à la réflexion. Les

meilleurs d'entre eux pensent d'eux-mêmes – exprimant ainsi l'individualité dont parlait Livingston. Les moins bons copient les autres – ils n'apprennent pas à leur contact, ils se contentent de les singer sans réfléchir. Ils cherchent à l'extérieur de l'entreprise un secret susceptible d'assurer la réussite managériales, une recette ou une technique magique, sans se rendre compte que c'est la façon la plus sûre de courir à l'échec. Autrement dit, la mission profonde de l'enseignement du management, c'est d'encourager le développement de la sagesse. Cela suppose de créer en classe une atmosphère réfléchie, où l'individu, stimulé par des idées, des théories ou des concepts intéressants, puisse sonder sa propre expérience.

Le mot *théorie* a fort mauvaise presse dans certains cercles managériaux. C'est plutôt curieux, car aucun d'entre nous, surtout les managers, ne pourrait vivre sans théories – pas plus qu'une bibliothèque ne pourrait fonctionner sans catalogue. Pour la même raison : les théories nous aident à comprendre les informations que nous recevons. «L'expérience ne suffit pas. On n'en tire guère d'enseignements, à moins d'avoir les moyens de la classer et de l'analyser» (Sims *et al.* 1994:284).

Il serait agréable de pouvoir emmagasiner la réalité dans notre tête, elle pourrait alors informer nos décisions. Aucune tête n'est hélas assez vaste pour cela. Alors, à la place, nous emmagasinons des théories, ou des modèles : des cadres conceptuels qui simplifient la réalité pour nous aider à la comprendre. C'est la raison pour laquelle ces théories doivent être bonnes ! L'université est l'instrument que s'est donné la société pour développer et diffuser de bonnes théories.

John Maynard Keynes a dit un jour : «Les hommes pratiques, qui se croient totalement exempts de toute influence intellectuelle, sont en général esclaves d'un économiste défunt.» Autrement dit, que nous en ayons conscience ou non, nous utilisons des théories. Ce n'est donc pas tant entre la théorie et la pratique qu'il faut choisir, mais entre différentes théories susceptibles d'informer notre pratique. Pour les managers, c'est là qu'intervient un enseignement sérieux.

Quelles sortes de théories informent le mieux la pratique ? Je crois que cinq caractéristiques sont essentielles :

- *Des théories surprenantes.* La théorie est enrichissante quand elle permet aux gens de considérer la pratique avec imagination et originalité, d'ouvrir les yeux sur de nouvelles perspectives. La théorie qui renforce les convictions conventionnelles – la théorie banale, largement répandue – n'apporte pas grand-chose car elle ne

change guère le comportement. La théorie utile est celle qui surprend, non pour le plaisir de surprendre, mais parce qu'elle apporte un éclairage nouveau sur une réalité que l'on croyait connaître, par exemple qu'il n'y a pas un seul, mais plusieurs modèles de capitalisme en place dans différents pays. Une telle théorie est littéralement subversive : elle va à l'encontre des convictions habituelles et, de ce fait, pousse à une réflexion plus approfondie. Imaginez, par exemple, un cours intitulé : «Le leadership par les questions»<sup>1</sup>!

- *Les théories fausses.* La théorie, en elle-même, est neutre. Mais présenter une théorie comme la vérité, c'est édicter un dogme, transformer du même coup l'apprentissage en endoctrinement. Pourquoi? Parce qu'aucune théorie ne saurait être vraie. Toutes consistent en un ensemble de symboles, en général des mots sur du papier. Ce n'est pas la réalité, mais une simplification de la réalité, qui ne peut donc pas être vraie. Un exemple simple suffit à l'expliquer : la théorie selon laquelle la terre est ronde. Nous avons découvert cette «vérité» en 1492 : la terre est ronde, pas plate. Eh bien! cela vaut la peine d'y réfléchir à deux fois. La terre a un bourrelet au niveau de l'équateur. Et elle a des bosses, qui s'appellent des montagnes. De sorte qu'elle n'est pas plus parfaitement ronde qu'elle n'est parfaitement plate. La théorie selon laquelle elle est ronde s'est, bien sûr, avérée supérieure pour la navigation à voile. Mais pas pour la construction des bateaux – connaissez-vous un chantier naval qui corrige le profil de la coque pour tenir compte de la courbe de la terre? Pour construire des bateaux, la théorie de la terre plate fonctionne admirablement, de même que la physique de Newton fonctionne pour toutes sortes d'applications, malgré la découverte de la relativité par Einstein.
- *Des théories alternatives.* Ceci entraîne une implication profonde pour la pratique du management : cette dernière fait appel à des théories non parce qu'elles sont vraies, mais parce qu'elles sont utiles – *dans certaines circonstances*. Dès lors, nous ne devons pas promouvoir une seule théorie dans nos classes – il ne saurait y avoir *one best way* (une seule façon de faire, la meilleure), merci, le managérialement correct, ça n'existe pas. Les situations varient énormément. Par conséquent, ce que nous devons faire dans nos cours de management, c'est dévoiler les théories implicites que les

1. Carlo Bramar, doyen de la Duxx Graduate School of Business Leadership de Mexico en a parlé à la conférence de l'Aspen Institute (11 avril 1999).

managers ont en tête – ce qu'Argyris et Schön (1996) appellent les « théories en usage » – et en offrir d'autres, des explications concurrentes des mêmes phénomènes, de façon à ce que les managers puissent interpréter leur expérience en se plaçant dans des perspectives différentes. Autrement dit, en matière de théories, les managers ont besoin d'avoir le choix, pas qu'on leur impose des dogmes (voir encadré page ci-après). Le tableau 9.1 reprend certains phénomènes à propos desquels des théories alternatives peuvent être utiles aux managers<sup>1</sup>.

- *Les théories descriptives.* Soulignons enfin une caractéristique importante des théories, modèles et concepts dont je viens de parler : ils décrivent plus qu'ils ne prescrivent ; tentent d'expliquer la façon dont le monde fonctionne, pas la façon dont il devrait fonctionner. Crainer et Dearlove (1999) évoquent en se régalant une conférence rassemblant de célèbres professeurs de management que la question suivante avait plongés dans l'embarras : « Les business schools doivent-elles diffuser les meilleures pratiques ou en être les leaders ? » Ils n'auraient pas dû être embarrassés : ce n'était pas une bonne question. Les professeurs de management n'ont pas vocation à agir. Leur rôle est d'expliquer la pratique. « Les cadres supérieurs [qui suivent des cours de management] veulent savoir ce qu'il faut faire, mais cela les intéresse encore plus de savoir ce que les choses veulent dire, comment comprendre les événements » (Weick 1996:257-258).

Les managers sont abreuvés de prescriptions. Ces dernières, loin d'apporter la solution, posent problème, car les situations dans lesquelles ils se trouvent sont éminemment différentes. Qui serait client d'une pharmacie ne vendant qu'une seule et unique pilule ? Dès lors, pourquoi les managers suivraient-ils des cours prescrivant une seule et unique technique, panacée applicable à toutes les entreprises, qu'il s'agisse de planification stratégique ou de valeur pour l'actionnaire ? Ce qu'il faut leur apporter, c'est une approche descriptive, susceptible de les aider à choisir ou à développer des prescriptions correspondant à leurs besoins spécifiques. C'est un fait : la

---

1. Voici quelques exemples de livres présentant aux managers des théories alternatives : *Images of Organization*, de Morgan (1986), et *The Seven Cultures of Capitalism*, de Hampden-Turner et Trompenaars (1993). Dans le même esprit, j'ai moi-même commis deux livres sur les diverses formes d'entreprises (Mintzberg, 1979, 1983) et un troisième qui présente dix écoles de pensée concernant le processus stratégique (Mintzberg, Ahlstrand et Lampel, 1998).

meilleure description dans l'esprit du praticien intelligent est l'outil prescriptif le plus puissant dont nous disposons, car aucun manager ne peut être meilleur que les cadres conceptuels qu'il utilise. C'est le fondement de la sagesse.

**TABLEAU 9.1**  
**Des modèles alternatifs pour les managers**

<b>Modèles d'individu</b>
L'individu acteur rationnel (modèle économique) L'individu acteur émotionnel (modèle psychologique, modèle créatif) L'individu acteur social (modèle politique, modèle sociologique, modèle administratif)
<b>Modèles d'entreprise</b>
L'entreprise machine L'entreprise cerveau L'entreprise individu (l'entrepreneur) L'entreprise réseau L'entreprise groupe d'experts, etc.
<b>Modèles de processus organisationnels</b>
Processus systématiques Processus dirigés Processus organiques Modèles de société Économique Sociologique/anthropologique Éthique, etc. Politique/juridique Historique

## UN OU PLUSIEURS MODÈLES DU COMPORTEMENT HUMAIN ?

Nous avons mentionné plus haut l'article de Jensen et Meckling (1994) sur «la nature de l'homme». Cet article présente cinq modèles de comportements humains, pour en rejeter quatre en faveur du modèle de l'homme *Resourceful, Evaluative, Maximizing* (ingénieur, évaluateur et maximiseur) – vision étroite et, finalement, assez triste du comportement humain.

Nous avons un jour demandé à Kunal Busu de présenter quelques modèles du comportement humain aux cadres dirigeants participant à notre mastère. Il est parti de cet article de Jensen et Meckling, qu'il leur a fait lire. Mais au lieu de s'appuyer sur quatre modèles et de les rejeter pour en promouvoir un cinquième, il s'est appuyé sur l'ensemble de l'article pour soutenir l'idée qu'il existe de nombreux modèles, attirant l'attention sur ceux de l'article et sur d'autres.

Pour enfoncer le clou, Busu a projeté un film intitulé *Rashomon*, grand classique du cinéma japonais. C'est l'histoire d'un couple qui se fait attaquer par des bandits dans une forêt, non loin de Kyoto. Cette histoire, le film la raconte plusieurs fois – le mari, sa femme, puis le bandit et enfin un témoin donnant tour à tour leur version. Chacun décrit cette unique réalité d'une façon différente, pour se montrer sous le meilleur jour possible.

À partir de tout ceci, les participants se sont lancés dans un débat animé sur la nature du comportement humain, la nécessité de le voir sous de nombreux angles différents, pour se demander enfin s'il était possible de le faire entrer dans un modèle. Un groupe de managers a pris l'initiative de dresser la carte de tous les modèles évoqués et de demander aux autres de situer leur entreprise sur cette carte. Cela nous a permis de pousser plus loin la discussion.



C'EST EN RÉFLÉCHISSANT SUR L'EXPÉRIENCE VÉCUE  
 À LA LUMIÈRE D'IDÉES CONCEPTUELLES  
 QUE L'ON APPREND QUELQUE CHOSE  
 EN MATIÈRE DE MANAGEMENT

Nombre de programmes de management promettent de vous plonger dans un véritable « camp d'entraînement » : vous êtes prévenu, il faudra fournir un travail acharné – nous ne sommes pas au country club. Les managers n'ont certes pas besoin de l'atmosphère d'un country club pour développer leurs compétences, mais ils n'ont pas besoin non plus de celle d'un camp d'entraînement. Plus de veillées d'armes, merci, nous sommes déjà trop nombreux à y laisser le sommeil ! Les camps forment les soldats à marcher au pas et à obéir, pas à marquer la pause, prendre le temps de réfléchir – or c'est cela dont les managers ont désespérément besoin aujourd'hui. Ils ont besoin de prendre du recul par rapport à l'action et de réfléchir calmement à l'expérience qui emplit le moindre interstice de leur vie.

Nous l'avons dit au chapitre précédent, je n'hésite pas à le répéter ici : apprendre, ce n'est pas faire, c'est réfléchir à ce que l'on fait. T.S. Eliot écrit dans un poème : « Nous avons l'expérience, mais nous manquait le sens. » Réfléchir, c'est partir à la recherche du sens. De fait, Saul Alinsky affirme dans *Rules for Radicals* (1971) qu'une activité ne se transforme en « expérience » qu'après avoir fait l'objet d'une réflexion attentive :

La plupart des gens n'accumulent pas d'expérience. Ils subissent, au cours de leur vie, une série d'événements qui traversent leur système sans être assimilés. Les événements ne se transforment en expérience que lorsqu'ils sont digérés, que l'on y a réfléchi, qu'on les a reliés à des schémas généraux et synthétisés. (68-69)

Il est clair que les postes élevés doivent être confiés à des hommes d'action. Encore faut-il qu'ils soient capables de réfléchir au cœur même de l'action, comme le dit Schön, (1983:60), pour vaincre « une vision trop étroitement bornée ».

Tout manager, aujourd'hui, a la tête farcie de concepts. À commencer par toutes ces théories, tous ces modèles, inconscients pour la plupart, et toutes ces techniques autour desquelles on mène grand battage – tout ce managérialement correct auquel nous sommes tous censés souscrire. En outre, chaque secteur d'activité a ce que Spender (1989) appelle ses propres « recettes » – ensemble de convictions et procédures

qui se sont imposées et dictent la façon dont les choses sont censées y fonctionner. Si vous additionnez tout ceci et le reste, vous apprécierez la raison pour laquelle une réflexion attentive est si importante dans la formation des managers.

## Nature de la réflexion

Réfléchir, cela ne veut pas dire rêvasser, cela n'a rien de désinvolte. Cela veut dire se poser des questions, creuser, analyser, synthétiser, établir des rapports – « méditer attentivement et constamment le sens [d'une expérience] pour soi ». En outre, il ne suffit pas de se demander *ce* qui est arrivé, mais « *pourquoi* c'est arrivé et *comment* cette situation est à la fois similaire à d'autres problèmes et différente d'eux » (Daudelin 1996:41).

Cela ne se fait pas sans efforts. Comme nous l'avons noté plus haut, il faut faire remonter à la surface les théories ou les modèles implicites, et suspendre son incrédulité afin de pouvoir les examiner – ce n'est pas facile. Cela fait, il faudra envisager d'autres modèles possibles. Pour y parvenir, il faut faire preuve de curiosité intellectuelle, être alerte, s'impliquer – dans une ambiance enthousiaste. Et ceci suppose non pas le recours aux nouvelles technologies pédagogiques (par le truchement d'Internet, de CD-Roms etc.), qui peuvent entraîner l'apprenant exactement dans la direction inverse de celle où il souhaite aller, mais aux bonnes vieilles méthodes à l'ancienne, pauvres en technologie, mais intenses et riches au plan personnel. Il n'y a, autrement dit, pas de raccourci possible pour parfaire réellement la formation des dirigeants. Cette approche peut paraître coûteuse, mais le management lui-même l'est plus encore. Quant au management raté, il est carrément ruineux.

## Réfléchir seul et collectivement

En dernière analyse, toute réflexion est personnelle. Mais les managers apprennent aussi personnellement en réfléchissant collectivement.

Les managers ont besoin de temps pour réfléchir seuls à ce qu'ils viennent de vivre (McCall 1988:8). En cours, il est possible de leur donner du temps pour réfléchir au calme, réflexion qui peut se faire par le truchement de la rédaction d'un journal de bord. En dehors de la salle de cours, ils peuvent écrire des rapports pour faire le lien entre ce qu'ils ont appris et ce qu'ils vivent sur le terrain. (Nous donnerons plus loin des exemples de cette double activité.)

Il est vital que cette réflexion en solitaire puisse se produire comme le souhaite le manager. Les enseignants peuvent introduire les concepts et les théories, mais il appartient à chaque manager de trouver les rapports avec sa propre expérience, comme il le veut. En fin de compte, les « cas » sur lesquels il réfléchit doivent être les siens.

En outre, les managers ont souvent intérêt à partager leurs expériences et leurs réflexions par petits groupes, afin de stimuler une interprétation plus approfondie. « Le management s'apprend par l'échange social », disait Revans (1983); « leur métier est tout le programme, et leur collègue est le professeur » (15, 53).

À l'issue de ces discussions de groupe, on peut passer à un troisième niveau de réflexion, en classe entière, où l'on peut partager les meilleures idées. L'idéal, bien sûr, est de faire en sorte que les trois niveaux fonctionnent ensemble, c'est ce que la figure 9.2 illustre sous la forme d'un engrenage, les petits pignons étant les individus qui en entraînent de plus gros, représentant les groupes, ceux-ci enclenchant à leur tour le mouvement de l'ensemble de la classe.

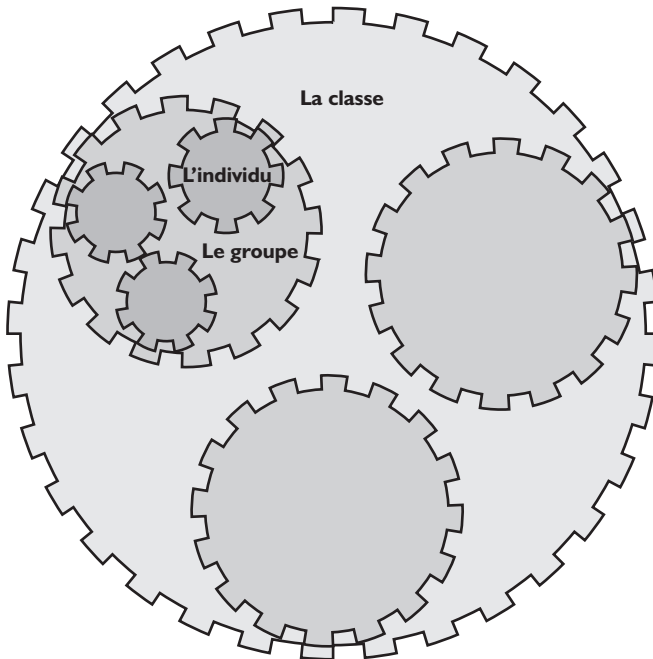


FIGURE 9.2  
L'engrenage à trois niveaux de la réflexion

Les apprenants peuvent venir d'une « communauté de pratique », par exemple une entreprise ou un secteur d'activité ; il leur est alors plus facile de communiquer entre eux. Mais cela peut se révéler trop facile, car ensemble, ils peuvent ne pas voir des significations plus larges. Il peut donc être préférable de créer une communauté d'*apprentissage* regroupant des individus issus de pratiques différentes. L'idéal, c'est peut-être de combiner les deux, les participants pourront alors entrer dans un groupe ou en sortir en fonction de leurs affinités – réfléchissant tantôt à leur pratique avec des collègues, tantôt avec des personnes issues d'un secteur différent. (Je parlerai plus tard d'une architecture de classe facilitant cette approche.)

Bien entendu, tous les programmes de développement des managers permettent, peu ou prou, aux participants de partager leur expérience. Interrogez un manager qui en sort, il vous parlera de toutes les discussions intéressantes auxquelles il a participé pendant les repas, les pauses-café, après les cours. C'est souvent ce qu'il a le plus apprécié. Alors, pourquoi ces discussions ne seraient-elles pas le centre de l'attention dans la classe elle-même ? Autrement dit, pourquoi le cours ne donnerait-il pas autant envie de s'impliquer que le temps passé en dehors des cours – par exemple en permettant aux managers de réfléchir collectivement à leur propre expérience ? De fait, c'est encore plus intéressant de le faire en classe, puisque l'on peut alors stimuler le partage grâce à des théories, des concepts, des cas pertinents, ainsi que d'autres éléments que peut introduire le professeur. Le premier enseignement que les enseignants doivent retenir, c'est que des participants expérimentés ont au moins autant à apprendre les uns des autres que du professeur. Si on leur en donne l'ombre d'une chance, les managers peuvent s'apprendre mutuellement des choses avec une efficacité étonnante.

De la même manière, les enseignants doivent savoir qu'ils ont eux-mêmes autant à apprendre des dirigeants en activité qu'ils ont en face d'eux que de leur propre recherche. Ceci ne les relègue pas à un rôle d'observateur, même s'ils pourraient le jouer plus souvent. Mais cela suppose qu'ils s'immergent dans le bouillon de culture apprenant qu'est toute classe intéressante, en y apportant des éléments conceptuels pertinents et en donnant, à l'occasion, un petit coup de cuiller à pot. Je suis toujours étonné de la quantité d'idées intéressantes que peut générer une classe de managers expérimentés qui jouent vraiment le jeu. (Lors de la toute première session de notre programme, l'un des managers qui y participaient, Alan Whelan, de British Telecom, est venu me trouver pendant le troisième module pour m'annoncer que

«le programme était un échec». Tout semblait pourtant se passer très bien. Alan, en particulier, avait jusque-là paru enthousiaste. Que voulait-il donc dire? Il me l'a expliqué : «Nous avons énormément d'idées intéressantes, mais elles ne sortent pas d'ici. Ce que nous apprenons, personne d'autre n'en profite.» Je lui ai dit que si je voulais en faire bénéficier le reste du monde, au rythme où ils allaient, il faudrait que j'écrive plusieurs articles par jour.)

## EN «PARTAGEANT» LEURS COMPÉTENCES, LES MANAGERS APPRENNENT À MIEUX CONNAÎTRE LEUR PROPRE PRATIQUE

Aux concepts, il faut ajouter les compétences, ou savoir-faire – autrement dit, il y a le quoi et le pourquoi, mais il y a aussi le comment. (Signalons au passage que, malgré tous les efforts de la littérature spécialisée<sup>1</sup> pour distinguer compétences et savoir-faire, en pratique ces termes sont souvent utilisés de façon interchangeable, comme je m'appête à le faire.) Quelle que soit la terminologie adoptée, il s'agit à l'évidence d'une composante essentielle à la pratique du management. Les compétences exercées à un poste de responsabilité transforment les pensées en actions. Mais elles sont difficiles à traiter en salle de cours. En outre, acquérir des compétences diverses ne fait pas nécessairement un manager compétent.

### **Des compétences dans l'enseignement du management?**

Enseigner des concepts est une affaire relativement simple. Mais développer des compétences – ce qui relève plus de la *formation* – ne l'est pas. Cela peut être difficile, prendre beaucoup de temps, car cela suppose «d'apprendre les idées de base, d'expérimenter, d'être accompagné, de savoir ce que les gens ont pensé de ce que vous avez fait», puis

---

1. Mes collègues Kanungo et Misra (1992), par exemple, ont décrit les compétences comme «requis pour des tâches peu habituelles et non programmées» (ils pensaient au «fonctionnement intelligent et aux aptitudes à s'engager dans des activités cognitives»), tandis que les savoir-faire concernaient plutôt les tâches de routine, programmées, pour une tâche et un contexte spécifiques («déclenchées par les exigences de tâches spécifiques») (1321). Les deux semblent néanmoins constituer un continuum dans ces deux dimensions plutôt que deux catégories distinctes. J'ajoute que le dictionnaire *Random House* utilise chacun de ces termes pour définir l'autre.

d'appliquer ce que vous venez d'apprendre (Conger 1992:178). Je me souviens d'un programme court de perfectionnement des managers qui consacrait deux sessions de plusieurs jours chacune rien qu'à l'acquisition des techniques de présentation, et cela avec une poignée de participants. Enseignez ainsi quelques compétences, et vous explosez le budget de pratiquement tous les programmes.

En outre, d'une manière générale, ce ne sont pas les universitaires mais les spécialistes de la formation professionnelle, qu'ils soient indépendants, salariés par l'entreprise, ou qu'il s'agisse d'un cabinet de consultants, qui savent développer les compétences. Certes, certains professeurs aiment inculquer les compétences *soft* et certains cours leur permettent de le faire, par exemple pour la négociation. Et il y a des manuels intéressants (par exemple *Developing Management Skills*, de Whetten et Cameron [2001 pour la cinquième édition])<sup>1</sup>. Mais les professeurs obtiennent une chaire pour leur aptitude à penser et à faire de la recherche, pas pour enseigner des compétences<sup>2</sup>. Cette activité n'a donc jamais occupé une place de choix dans les business schools, même si de nombreuses voix s'élèvent pour que cela change<sup>3</sup>.

---

1. Un débat nourri s'est cependant élevé sur la question de savoir si l'on peut mélanger la formation aux compétences et l'enseignement des concepts. McKnight (1991), par exemple, estime que les savoir-faire sont «un produit de l'inconscient humain» et, en tant que tels, ne peuvent s'acquérir par l'«apprentissage conceptuel». Il critique le manuel de Whetten et Cameron, qu'il considère comme le meilleur, estimant qu'il tombe dans le piège qui consiste à tenter de rendre trop conceptuel le développement des compétences (207). Pour lui, ce dernier doit «être centré sur l'étudiant», le professeur jouant le rôle du «coach» qui surveille de très près son élève pendant que ce dernier s'entraîne (212, 213). Cela serait raisonnable si l'inclination à faire ce genre de choses n'était si faible dans les business schools.

2. Ceci n'est pas forcément vrai dans d'autres secteurs de l'université. Comme le notent Serey et Verderber (1991), l'enseignement des savoir-faire se pratique couramment dans toutes sortes de domaines, des langues vivantes au laboratoire scientifique, en passant par le dessin, la musique et la médecine.

3. Y compris dans la mienne : «Les écoles de management n'influenceront réellement la pratique du management que lorsqu'elles seront capables d'enseigner un ensemble spécifique de "savoir-faire" associés à l'exercice des fonctions de direction» (Mintzberg 1973 :188). À McGill, nous avons pris l'affaire au sérieux; plusieurs années durant, nous avons proposé un cours de «développement des compétences» dans le cadre de notre MBA (voir Waters 1980). Il passait d'un professeur à l'autre, jusqu'à ce que plus aucun ne veuille plus l'assurer, il est alors mort de sa belle mort. Curieusement, en la matière, le manque d'expérience des étudiants n'est pas gênant. Pour certains savoir-faire, comme mener des négociations, la plupart d'entre eux ont une expérience naturelle. En l'occurrence, ce qui est gênant, c'est le manque d'expérience des enseignants!

## Les compétences dans le développement du management

Les compétences ont reçu beaucoup plus d'attention dans le développement du management. Il existe toutes sortes de cours consacrés à l'acquisition de certains savoir-faire spécifiques, par exemple au leadership, évoqués au chapitre précédent. Mais il suffit de les comparer à la liste de ceux que les managers utilisent dans l'exercice de leurs fonctions (voir tableau 9.2) pour constater à quel point cet enseignement est limité, et même que les savoir-faire concernés semblent choisis au hasard. Par ailleurs, savons-nous réellement développer certaines des compétences les plus importantes, par exemple la réflexion stratégique, voire le leadership (comme nous l'avons vu au chapitre précédent) ou le design (cf. encadré ci-après)? Peut-être, comme dans un vieux conte du Moyen-Orient, cherchons-nous les clés des compétences managériales en plein jour, parce que c'est là qu'on y voit le mieux, et non dans l'obscurité, où elles gisent.

### LA CONCEPTION, COMPÉTENCE CLÉ POUR LE MANAGEMENT

Dans un petit livre étonnant intitulé *Les sciences de l'artificiel*, Herbert Simon (1969) expliquait que la conception (*design*) joue un rôle central dans ce qu'il appelle «les sciences artificielles» – étiquette qu'il appose à des pratiques telles que la médecine, l'ingénierie, l'architecture et même la musique, ainsi que le management. La conception est une intervention humaine destinée à créer ou à modifier quelque chose : construire un pont, composer une symphonie, guérir une maladie, etc. Les managers conçoivent des structures et des stratégies, et ils supervisent les processus de conception des produits, des bâtiments, des procédures, etc.

Aux yeux de Simon, la conception est la clé de la formation dans ces domaines. Pourtant, l'attention que l'on y porte varie énormément : elle est au cœur de l'enseignement de l'architecture; la médecine concentre pour sa part son attention sur une forme étroite de la conception nommée diagnostic; quant aux business schools, malgré la présence imposante de Simon en leur sein, elles

ne reconnaissent pas explicitement les compétences de conception, même si elles font grand usage d'expressions comme le « design organisationnel ».

Pourtant, sans la désigner ni même peut-être la reconnaître comme telle, les business schools enseignent bel et bien une forme de la conception : l'analyse. En fait, la conception s'y réduit à l'analyse.

La position de Simon sur cette question est instructive, car d'un côté il soutient l'analyse, de l'autre il la critique. En un sens, il a obtenu ce qu'il voulait, mais le résultat l'a déçu.

*« Les écoles professionnelles assumeront à nouveau leurs responsabilités professionnelles dans la mesure précise où elles se révéleront capables de découvrir une science de la conception, un corpus de doctrine sur le processus de conception intellectuellement rigoureux, analytique, en partie formalisable, en partie empirique, se prêtant à l'enseignement. » (58).*

Simon était sérieux, précisant que « manifestement... le processus de conception se cache sous le voile du "jugement" ou de l'"expérience" » (156). Son livre contient un exemple assez long d'une thèse de doctorat présentant une méthode hautement programmée de conception d'une autoroute (145-146) et, à un moment donné, il célèbre même le rôle de l'ordinateur dans la composition musicale (158).

N'oublions pas (cf. chapitre 2) que Simon se faisait aussi le champion des disciplines de base (économie, psychologie, mathématiques) dans l'enseignement du management, soutenant en particulier la nécessité qui en résulte de mettre l'accent sur l'analyse. Il est donc amusant de le voir constater avec regret que :

*« Les sciences naturelles ont presque chassé les sciences de l'artificiel des programmes scolaires. Les écoles d'ingénieurs sont devenues des écoles de physique et de mathématiques, les écoles de médecine des écoles de sciences biologiques, les business schools des écoles de mathématiques finies. L'emploi d'adjectifs comme "appliqué" cache les faits, mais ne les change pas... Cela ne veut pas dire que la conception soit enseignée en tant que matière distincte de l'analyse. » (56)*

Mais les business schools enseignent bel et bien la conception, sans la distinguer de l'analyse. De sorte qu'elles n'ont pas « abdiqué la responsabilité de former leurs étudiants à la compétence clé de la conception », comme le disait Simon (57) ; mais elles en ont rejeté la responsabilité sur l'analyse.



Le management, comme nous l'avons vu au chapitre 1, et les autres domaines «artificiels», sont des *pratiques* qui combinent l'art, le métier et la science. La médecine, par exemple, penche plutôt vers la science, le management vers le métier, l'architecture vers l'art<sup>1</sup>, mais les trois sont indispensables, dans les trois cas. Laissez la science prendre trop de place dans la conception, comme cela arrive communément en médecine et en management – la technologie s'y taille alors un rôle indu, au détriment de la créativité, de la réflexion et de l'expérience.

Je pense que l'on ne peut que tomber d'accord avec Simon sur l'importance vitale de la conception, même si je ne partage pas ses idées sur la façon de l'exercer. Il est clair, en conclusion, que le management doit se réconcilier avec cette compétence clé.

TABLEAU 9.2  
Liste des compétences managériales

<b>A. Compétences personnelles</b>
1. Compétences internes (réflexion, pensée stratégique et +)
2. Compétences externes (gestion temps, informations, stress, carrière et +)
<b>B. Compétences interpersonnelles</b>
1. Direction d'individus (sélection, enseignement/mentorat/coaching, savoir inspirer, traiter avec experts et +)
2. Direction de groupes (mise en place d'équipes, résolution/médiation de conflits, processus de facilitation, conduite de réunions et +)
3. Direction d'entreprise/entité (organiser, fusionner, créer une culture d'entreprise, gérer le changement et +)
4. Établir des liens entre l'entreprise/entité et son environnement (réseaux, représentation, collaboration, lobbying/promotion, négociations/contrats, manœuvres de couloir, mise en place de protections/recherche d'alliés et +)

1. De ce point de vue, il est intéressant de comparer la description que fait Schön (1983, 1987) de la pratique et de l'enseignement de la conception en architecture et l'idée que s'en fait Simon.

<b>C. Compétences ayant trait à l'information</b>
1. Communication verbale (écoute, interviews, exposés/présentations/briefing, écriture, collecte et diffusion d'informations et +)
2. Communication non verbale (voir [maîtrise du visuel], sentir [maîtrise du viscéral] et +)
3. Analyse (traitement des données, modélisation, mesure, évaluation et +)
<b>D. Compétences opérationnelles</b>
1. Organiser (division des tâches, établissement des priorités, fixation des ordres du jour, gestion du temps, urgence et +)
2. Administrer (affecter des ressources, déléguer, autoriser, systématiser, fixer des objectifs, évaluer des performances et +)
3. Concevoir (planification, fabrication, vision et +)
4. Mobiliser (traitement des urgences, gestion de projet et +)

*Note.* Ce tableau s'inspire d'un modèle du travail managérial que j'ai développé (Mintzberg, 1994). J'ai également consulté plusieurs autres listes publiées ainsi que des textes émanant des entreprises. Beaucoup de ces listes (j'espère que la mienne ne tombe pas dans la même erreur) mélangent compétences, valeurs, traits de caractère et même souhaits, de façon souvent assez étrange (par exemple une liste communiquée par une entreprise met sur le même plan le coaching, l'orientation client et l'implication, tandis qu'un manuel très connu fait de même pour la gestion financière, la capacité de travail, une pensée claire et le respect).

## Le partage de compétences

Charles Lindblom (1968) a montré que la formation est particulièrement adaptée aux pratiques qui ont été «codifiées». Mais celles-ci, comme je l'ai souligné dès le départ, sont rares dans la pratique du management. Faut-il, dès lors, abandonner toute idée de développer des compétences dans le cadre de l'enseignement du management, acceptant ainsi ce qu'un collègue m'a dit un jour : «On dresse les chiens, pas les managers»? Autrement dit, faut-il laisser cela à l'entreprise, qui aura recours, comme elle le fait de toute manière, aux mutations systématiques et au mentorat sur le terrain, ainsi qu'à ces formations courtes qui enseignent tout de même quelques compétences?

Pas tout à fait. Je crois qu'en matière d'enseignement du management, nous pouvons en faire plus que nous ne le croyons, même si c'est moins que certains ne le pensent. En dehors de la notion de formation, il y a un

rôle qui convient admirablement à l'enseignement académique : c'est ce que nous appelons le *partage des compétences*.

Identifiez une compétence managériale, comme la négociation ou la gestion de projets – ou, mieux encore, une application précise de l'une de ces compétences, comme la négociation entre partenaires d'une *joint-venture* ou la gestion des délais – et, dans une classe de managers, vous trouvez en général une expérience énorme en la matière. (Une classe de quarante cadres moyens peut représenter quasiment un demi-millénaire d'expérience managériale.) Donnez-leur l'occasion de partager cette expérience dans une atmosphère de réflexion et voyez ce qui ce passe. La première fois que nous avons essayé dans notre programme, nous avons demandé aux participants : « Comment réfléchissez-vous quand vous êtes débordé de travail ? » ; les idées ont jailli spontanément pendant environ quarante minutes, et nous avons rempli plusieurs feuilles du tableau blanc. Les managers adorent qu'on leur propose de partager leur expérience et entendre les autres parler de la leur. Et ils apprennent en général beaucoup de choses au passage.

Le partage des compétences ne consiste pas à voir comment tel ou tel savoir-faire *pourrait* ou *devrait* être pratiqué, d'après telle ou telle théorie générale ou article à succès, mais à voir comment il l'est *effectivement* par les managers présents dans la pièce – qui disent ce qui marche et ce qui ne marche pas dans leur cas. Ils ont ainsi, tout simplement, l'occasion de décrire ce qu'ils font et de comparer.

Toutes sortes de choses peuvent surgir au cours de ce genre de sessions – de bonnes et de mauvaises pratiques, des triviales et des profondes. Le fait d'en parler permet aux managers de découvrir d'autres façons de se comporter, comme présenter différents modèles conceptuels leur permet de découvrir d'autres façons de penser. C'est important parce que cela leur permet aussi de réfléchir à leurs propres pratiques, de sorte qu'ils peuvent continuer à tirer les enseignements de leur expérience à mesure qu'ils la vivent. Il faut voir cela, dans l'esprit de la réflexion, comme une sorte de « prise de conscience » des compétences<sup>1</sup>.

Cette approche peut fonctionner même pour les nombreuses compétences qui ne se prêtent pas à un enseignement classique. Prenez la

1. Un certain nombre d'auteurs de management ont plaidé pour une approche très similaire, entre autres McKnight (1991:205), Kotter (1990:4), Conger (1992:49) et Lee (1989), qui distingue une école de leadership fondée sur la « sensibilisation » d'une autre qui serait fondée sur le « renforcement des savoir-faire », et cite le directeur d'un programme au Center of Creative Leadership : « Une fois que les managers ont pris conscience de ce qui se passe, ils savent assez bien ce qu'ils doivent faire » (23, 24).

réflexion stratégique. Il est difficile d'imaginer un adulte qui se transformerait, dans une salle de classe, en penseur stratégique. Mais le partage des compétences peut certainement permettre à chacun de se faire une idée plus claire de la réflexion stratégique – ce que c'est, comment ça fonctionne, qui s'y livre, quand elle se révèle indispensable – et ainsi d'améliorer l'usage qu'il en fait lui-même.

## AU-DELÀ DE LA RÉFLEXION EN SALLE DE COURS, L'IMPACT SUR L'ENTREPRISE

La plupart des entreprises se contentent d'envoyer leurs cadres suivre des cours afin de voir revenir des managers mieux formés. Elles ont tort. S'arrêter à cela, c'est couper le processus d'apprentissage de son contexte. Mais le plus triste, c'est que cela suppose de ne jamais réaliser un immense potentiel.

Le MBA est un apprentissage personnel, l'individu se proposant d'accroître ses talents pour les vendre plus cher. Ceci a contribué à la naissance d'une culture de managers au service de leurs propres intérêts. Mais le résultat est le même pour de nombreux programmes de développement, même si c'est l'entreprise qui y envoie ses managers et finance leurs études. Robin Hogarth a publié en 1979 un livre intitulé *Evaluating Management Education* dans lequel il fait le point sur ce qu'ont appris 246 participants du programme CEDEP. Le tableau 9.3 récapitule ses conclusions. Notez la façon dont elles sont rédigées : « *m'* a permis », « *j'* ai beaucoup apprécié », « *m'* a aidé », etc. Toutes les phrases du tableau sont ainsi à la première personne du singulier, sauf une, assez plate : « L'acquisition de nouvelles techniques facilite les relations au sein de l'entreprise. » L'enseignement du management doit dépasser cette utilisation exclusive de la première personne du singulier, ne serait-ce que pour encourager les managers à se dépasser eux-mêmes – autrement dit à s'approcher du leadership.

TABLEAU 9.3  
Évaluation de ce que les participants ont appris au CEDEP

Question	Pourcentage de réponses affirmatives (n=246)
<i>Relations humaines et contacts</i>	
Le CEDEP m'a permis d'entrer en contact avec des gens qui travaillent dans d'autres secteurs.	98
J'ai beaucoup apprécié le contact avec des managers d'autres entreprises et de diverses nationalités.	97
Les aspects relations humaines m'ont été particulièrement précieux	86
Surtout, le CEDEP m'a offert l'occasion d'un enrichissement intellectuel.	84
<i>Connaissances</i>	
Il m'a été très utile de me livrer à nouveau un travail cérébral.	89
Le CEDEP m'a permis d'acquérir des connaissances sur des sujets auxquels je ne connaissais rien jusque-là.	85
L'acquisition de nouvelles techniques facilite les relations au sein de l'entreprise.	73
J'ai trouvé particulièrement utile d'acquérir des techniques quantitatives.	73
Le CEDEP m'a surtout aidé à mieux comprendre mon entreprise.	50
Surtout, je me suis mis à jour dans mon propre domaine.	23
J'ai principalement acquis des recettes pratiques.	19

(tiré de Hogarth 1979:93; les italiques ont été ajoutés)

La première chose que j'ai dite dans ce chapitre, c'est que ce sont les entreprises qui doivent choisir les managers qui viennent suivre des

cours de management. Ceci suppose un engagement fort entre l'individu et l'entreprise, qui doit être à double sens : l'entreprise s'engage envers l'individu, et ce dernier a l'obligation de rapporter ce qu'il a appris dans son entreprise et de l'y diffuser.

C'est ce que nous appelons l'*impact*, et nous l'intégrons dans la conception même de notre programme. Nous souhaitons en effet étendre à l'ensemble de l'entreprise les bénéfices qu'en retirent ceux qui la suivent, de sorte que l'on puisse parler non seulement de développement des managers, mais aussi de l'entreprise.

Grâce à la faveur dont jouissent l'apprentissage par l'action et le Work-Out, un aspect de l'impact a pris une grande importance : vous apprenez quelque chose, puis vous l'utilisez pour optimiser le fonctionnement de votre entreprise. Appelons cela l'*impact de l'action*. Mais un autre aspect devrait prendre une importance plus grande encore. Nous l'appellerons l'*impact de l'enseignement*.

Les managers ont tous vocation à enseigner. Mentors ou coaches, ils ont le devoir de faire progresser leur personnel et d'aider leurs collègues en partageant avec eux leurs idées et leur expérience. Ceci devrait être particulièrement vrai des managers ayant eu le privilège d'avoir suivi des cours de management : de retour dans leur entreprise, les apprenants doivent se transformer en enseignants. Cela peut prendre des formes très diverses, des plus simples, comme faire lire autour d'eux les articles ou les livres qu'ils ont trouvés intéressants, raconter certains cours à leurs collègues, à des formules plus ambitieuses, comme organiser des répliques en miniature de modules entiers, comme l'ont fait certains des managers ayant participé à nos programmes. Chaque aspect du processus éducatif peut être ramené dans l'entreprise pour y concrétiser l'impact de l'enseignement reçu (nous y reviendrons au chapitre 13).

Les deux sortes d'impact exigent un changement radical de la part à la fois des écoles et des entreprises qui y envoient leurs managers. Les premières doivent faire preuve d'une plus grande ouverture – se montrer plus réactives face aux besoins des managers et de leur entreprise – les secondes attendre davantage des programmes où elles envoient leurs managers et le faire savoir.

En général, c'est tout seuls que les managers retournent sur les bancs de l'école, de sorte qu'ils se sentent isolés quand ils en reviennent. Ils ont appris des choses et souhaitent faire des changements. Mais personne ne semble motivé pour les suivre. Ils finissent donc par être frustrés. C'est un problème connu, auquel les programmes, certains livres

ou articles tentent de trouver une solution. Mais dans la pratique, il est rare que l'on s'y attaque.

Il suffirait d'un petit effort pour que les entreprises transforment le problème en opportunité. Si les écoles devraient assouplir la façon dont elles gèrent le processus éducatif, les entreprises devraient en gérer les conséquences avec plus de rigueur. Par exemple, elles peuvent envoyer leurs cadres suivre les programmes en groupes importants, afin qu'ils puissent y travailler ensemble. De retour au bureau, on peut s'organiser pour leur permettre de partager ce qu'ils ont appris et faciliter les changements que cela entraîne tout naturellement. Je décrirai chapitre 13 ce qu'ont fait, dans ce domaine, certaines entreprises avec lesquelles nous travaillons, tandis que nous soutenions leurs efforts pendant nos cours.

Les avantages des impacts de l'action et de l'enseignement devraient être évidents. Mais il y a autre chose qui, pour être moins évident, est aussi important, sachant que les entreprises sont obsédées par leurs résultats financiers : ces retombées peuvent contribuer à justifier le coût des cours de management et, de ce fait, soutenir leur but essentiel – le développement de managers plus efficaces.

## CONJUGUER TOUT CECI AU SEIN D'UN PROCESSUS DE « RÉFLEXION EXPÉRIENTIELLE »

Ensemble, tous les éléments dont nous avons discuté dans ce chapitre donnent un processus d'enseignement du management assez nouveau, que nous appellerons la *réflexion expérientielle*. Comme l'illustre la figure 9.3, les managers apportent leur expérience au cours, où le professeur introduit divers concepts, théories et modèles. On pourrait dire que les managers vivent dans un territoire dont les enseignants dressent la carte. La réflexion naît au point de rencontre de ces deux apports : elle considère l'expérience à la lumière des idées conceptuelles. Les enseignements tirés de cette réflexion reviennent ensuite sur le lieu de travail, où ils influencent les comportements et donnent lieu à des expériences nouvelles qui donneront à leur tour matière à réflexion, et reviendront donc en salle de cours. Ceci constitue un cycle récurrent : compréhension tacite sur le terrain, apprentissage explicite en cours, application tacite sur le terrain, et ainsi de suite.

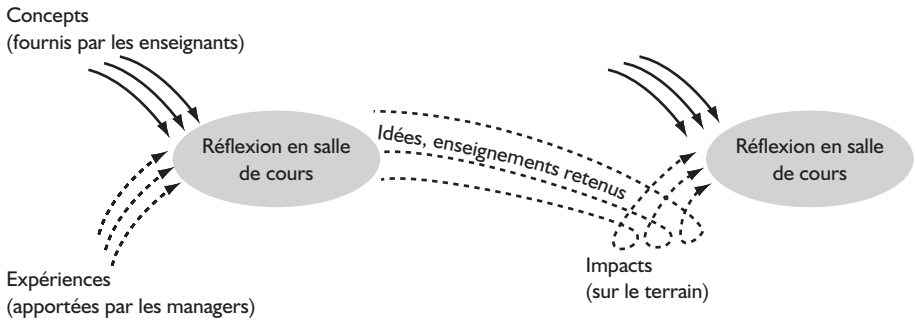


FIGURE 9.3

### La réflexion expérientielle dans l'enseignement du management

La réflexion nourrie d'expérience, en classe, confronte idées nouvelles et convictions établies, et cela individuellement, par petits groupes, et en classe entière. Comme c'est une pédagogie du partage et de l'adaptation, les apprenants doivent savoir s'organiser eux-mêmes et prendre le temps de suivre, parfois spontanément, les chemins naturels de la découverte.

Répetons-le, tout ceci se fait sans recours aux technologies de pointe, car le cerveau n'est pas une machine hi-tech. Il absorbe et traite l'information exactement comme il l'a toujours fait, quelque perfectionné que soit le dispositif au moyen duquel il l'obtient. Dès l'instant où ces informations frappent les yeux ou les oreilles, les bons vieux processus humains se mettent à l'œuvre. Le goulet d'étranglement, comme pour toute éducation authentique, c'est donc le cerveau humain. Mais ce dernier a le pouvoir de synthétiser et de créer. Aucun ordinateur n'en est capable, tant s'en faut. Si ce type d'enseignement du management est efficace, c'est précisément parce qu'il fait appel au cerveau.

### Conjuguer diverses pédagogies

La réflexion expérientielle peut aussi conjuguer les diverses pédagogies de l'enseignement du management – cours magistraux, études de cas, exercices, projets – mais en les articulant autour de la démarche d'apprentissage des managers et non autour de l'enseignant. Autrement dit, chacune de ces approches peut être utilisée pour alimenter une réflexion systématiquement nourrie de l'expérience personnelle des managers.



Apprendre comporte quatre dimensions, de la plus superficielle à la plus profonde : il y a l'absorption (où l'on internalise la connaissance), l'application (qui consiste à l'utiliser d'une façon limitée – par exemple pour résoudre un problème), l'exécution (qui conjugue expérience et connaissance, comme lorsqu'on joue un rôle), et la réflexion (qui permet de trouver un sens à l'expérience). Voyons comment se situent les diverses pédagogies du management.

La plus répandue, c'est probablement le cours magistral, auquel s'ajoutent un certain nombre de lectures imposées. (Je conduis une petite étude depuis plusieurs années : chaque fois que je passe devant une salle de classe, je regarde qui est en train de parler. Devinez le résultat?) Il s'agit d'absorption ou, pour reprendre une métaphore faite plus haut, de remplir ce récipient qui s'appelle étudiant. Renversez-le, comme on le fait pour les examens, et une bonne partie de ce qui a été appris se déverse. Mais combien a réellement été absorbé? Sans doute pas grand-chose.

Les discussions d'études de cas sont sans doute la seconde pédagogie la plus répandue, avec d'autres simulations du travail managérial (comme les jeux de stratégie des affaires). On les a décrites comme relevant de l'exécution – visant à développer les savoir-faire managériaux et à acquérir une perspective managériale – mais nous avons vu au chapitre 2 qu'elles ressemblent davantage à de l'application et même à de l'absorption (au moins quand le cas est utilisé pour illustrer ou transmettre un message). Si les cours magistraux consistent à remplir le récipient, les études de cas reviennent à conduire l'étudiant à l'eau, dans l'espoir qu'il boive.

L'apprentissage par l'action, sous forme de travail sur le terrain et autres projets, situe l'exécution dans une situation nouvelle et offre ainsi un plus grand potentiel de réflexion. Mais comme l'expérience est un ajout, ce qui la rend également artificielle (voir figure 9.4) les occasions de réfléchir sont limitées.

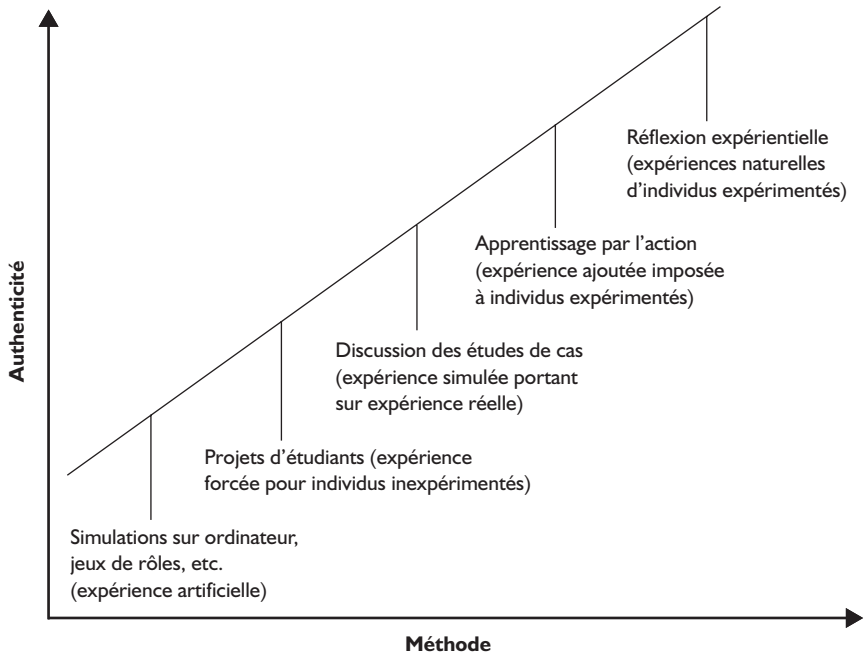


FIGURE 9.4

### Les pédagogies du management, par ordre d'authenticité

La réflexion expérientielle, quatrième pédagogie, peut faire un usage bénéfique des précédentes en en faisant des sources susceptibles de nourrir la réflexion : les concepts, apportés par les cours magistraux, l'expérience des autres, vue à travers les cas, les expériences nouvelles, vécues grâce aux études sur le terrain et aux projets. Mais elle doit son efficacité au fait qu'elle conjugue ces trois éléments aux expériences naturelles des managers (comme l'illustre la figure 9.5), sachant que ces dernières devraient être au cœur même du processus d'apprentissage.

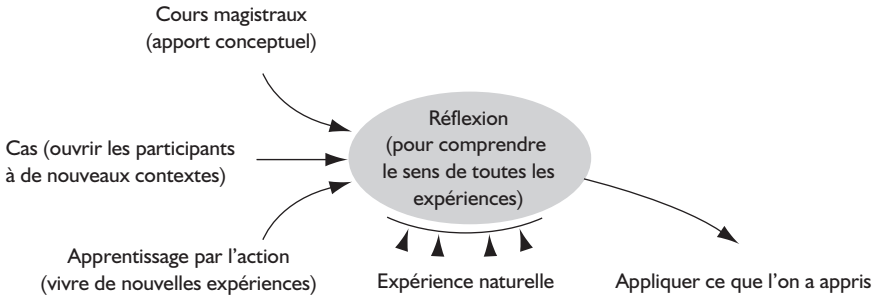


FIGURE 9.5  
Conjuguer diverses pédagogies

Bien entendu, chaque manager, dans une telle classe, n'a vécu que ses propres expériences. Le contexte, en dernière analyse, est réellement personnel et même individuel. Dans une discussion de cas, au contraire, tout le monde partage une seule expérience. Mais c'est une expérience de seconde main. Et dans le travail par projets, chaque groupe vit une expérience. Mais c'est une expérience forcée. L'avantage de l'expérience naturelle, c'est qu'elle est robuste, profondément ressentie par la personne qui l'a vécue, mais facile à partager avec des collègues ayant vécu des expériences similaires. Par exemple, tous les managers partagent l'expérience d'avoir négocié des contrats ou d'avoir été contraints de prendre des décisions importantes dans des situations stressantes. D'un certain point de vue, tous les managers de la classe ont vécu les expériences des autres; ils sont tous protagonistes, et voient dans ce que leurs collègues leur racontent le reflet de ce qu'ils ont vécu eux-mêmes. On peut comparer la façon dont les divers managers ont vécu leurs expériences et celle dont ils y ont réagi pour encourager un apprentissage assez sophistiqué. En outre, dans un programme modulaire, les managers reviennent à l'école à plusieurs reprises, ils finissent donc par connaître assez bien le contexte dans lequel travaillent leurs collègues. Les expériences collectives du groupe deviennent en ensemble de cas réels dont on discute pratiquement en temps réel.

Ajoutons que les histoires peuvent, elles aussi, être d'excellents outils d'apprentissage. Sims *et al.* (1994:281) ont montré que «les managers préfèrent l'analogie» au numérique. Il en va de même des meilleurs apprenants, y compris les écoliers de Calgary. D'où l'importance des anecdotes : elles «sont porteuses de connaissances analogiques», mêlent les idées au vécu.

## Donner son rôle à l'apprenant

Pour que les participants puissent raconter leurs histoires, il faut faire basculer le centre de gravité des enseignants aux apprenants. À l'évidence, les deux sont à la fois nécessaires et interdépendants. Mais, comme en témoignent les citations de l'encadré suivant, il est loin d'être indifférent que le centre de l'attention porte sur les uns ou sur les autres.

### APPRENDRE ET ENSEIGNER

- «Je suis toujours prêt à apprendre, mais je n'aime pas toujours que l'on me fasse la leçon.» (Winston Churchill)
- «Cela m'a intéressé de voir tout ce que les gens apprennent quand on les laisse tranquilles» (Nancy Badore, parlant d'un stage de formation au management)
- «Pour moi, parler à un groupe de quelque chose qui me plaît, c'est presque une drogue.» (Un professeur cité dans un article de *Business Week* [Bongiorno 1994:45] sur les meilleurs professeurs de business school aux États-Unis).
- «Par sa nature même, l'enseignement homogénéise à la fois ses sujets et ses objets. Apprendre, au contraire, libère.» (Bennis 1989:70).
- «Apprendre, c'est un processus de construction. Autrement dit, l'individu qui apprend quelque chose en rassemble lui-même les éléments.» (Gaskins et Eliot 1991:41)
- «Nous avons horreur d'enseigner, mais nous adorons apprendre.» (réponses à une enquête de satisfaction menée auprès des participants à notre International Masters Program in Practising Management)

L'enseignement est «conduit par le professeur», qui transmet des connaissances bien classées, par petits paquets. C'est la raison pour laquelle l'enseignement est normalement contrôlé, convergent et catégorique. Ceci peut être important pour transmettre des informations concernant des concepts et même des compétences – il faut «couvrir»

les sujets traités. Mais, pour répéter ce que je disais déjà dans le premier chapitre, les professeurs qui croient tout savoir sont ceux qui transmettent le moins bien les savoirs.

Se placer du point de vue de l'apprenant suppose de ne regarder que les progrès accomplis. En dernière analyse, l'acte d'apprendre doit donc être réactif, individuel, intégré au sein d'un mouvement de découverte – tout à fait comme le management lui-même, où les expériences vécues, les concepts et les réflexions se mêlent à mesure que le manager assume ses tâches. Cela devrait donc être vrai aussi de l'enseignement du management, qui devrait être fondé sur des allers et retours entre l'école et le terrain.

## LE PROGRAMME, LES COURS ET LES ENSEIGNANTS DOIVENT PASSER D'UNE CONCEPTION RIGIDE À UNE ANIMATION FLEXIBLE

Tout ce que nous venons de voir montre qu'il faudrait remettre en cause une bonne partie de ce qui est devenu sacro-saint dans l'enseignement du management. Et il est grand temps de le faire! Si les idées présentées dans ce chapitre ont un mérite, c'est celui d'être subversives, d'aller à l'encontre de ce qui se fait actuellement. Ainsi, une grande partie de ce qui est aujourd'hui directif – la conception du programme, l'agencement physique des salles de cours, le rôle des enseignants – doit se transformer, être l'instrument d'une facilitation. Autrement dit, tout cela doit soutenir l'acte d'apprendre et non imposer un carcan à la façon d'enseigner.

### **Des programmes fondés sur la collaboration**

L'enseignement du management, qu'il s'agisse de formations longues pour l'enseignement classique ou courtes pour le perfectionnement des dirigeants, est presque toujours découpé en « matières » et en « cours », chacun ayant son lot de connaissances, de savoir-faire, de cas, etc., dissociés les uns des autres, le tout étant regroupé dans un « programme ». C'est l'école. Tout est prédéterminé, réglé comme du papier à musique. Il suffit de regarder sur le planning : si l'on est un mardi, au second semestre, on fait de l'éthique. On en revient au vieux postulat de la machine : si le programme est bien conçu, toutes les pièces du puzzle s'assemblent comme par magie pour former un tout, exactement

comme une voiture qui sort de la chaîne de montage. On case tout avec ordre et méthode. On case le marketing. On case l'éthique. On case même la « pierre angulaire », le cours de stratégie, après tous les autres.

Mais l'addition de tous ces éléments ne fait pas un enseignement valable au sens plein du terme. Si, dans leur propre travail, « les managers ne peuvent pas se concentrer longtemps sur des problèmes isolés, séparés les uns des autres », s'ils « ont besoin d'apprendre à synthétiser de l'information à partir d'une multiplicité de sources différentes, et à apprécier l'interconnexion des phénomènes et des décisions » (Whitley 1989:220), alors l'enseignement du management ne devrait-il pas être conçu pour en tenir compte ?

Par exemple, si l'éthique est réellement importante aux yeux d'une entreprise, elle doit inspirer tout son comportement. Il serait stupide de nommer un directeur de l'éthique, comme si une personne pouvait en assumer la responsabilité au nom de toutes les autres. Tout le monde doit se comporter conformément aux règles éthiques que l'on se fixe. De la même manière, si les business schools attachent une grande importance à l'éthique, désigner un cours pour « couvrir » la question est tout aussi stupide. L'éthique doit inspirer tout ce qui se passe à l'école, porter sur toutes sortes de problèmes, chaque fois qu'ils se posent, qu'il s'agisse de développer une activité ou de fixer le prix d'un médicament. De la même manière, la stratégie et les ressources humaines ne sont pas des disciplines isolées, mais des phénomènes liés à tout ce que fait l'entreprise. Le management n'est pas un éléphant résultant de l'assemblage de pièces détachées – l'enseigner ne saurait dès lors consister à le découper en morceaux, comme un boucher, pour faire un beau programme.

Imaginez donc un programme tissé de valeurs et d'attitudes, mêlant les histoires et les idées, employant des méthodes d'apprentissage fondées sur l'implication de chacun pour faire en sorte que les participants soient responsables de réfléchir ensemble aux expériences des uns et des autres. Imaginez des professeurs toujours présents, toujours prêts à aider les participants à faire le lien entre les idées exprimées au cours de la journée, entre un module et le suivant. Tout s'intègre alors en toute fluidité, au lieu de se succéder conformément à ce qui a été prévu à l'avance.

Cela ne veut pas dire que les enseignants soient passifs. C'est même exactement l'inverse : ils sont impliqués et s'engagent plus profondément, comme les étudiants, dans la dynamique à mesure qu'elle se déroule. « Pas de surprises » dans la salle de classe, cela veut dire que le

professeur n'apprend rien – et les étudiants pas grand-chose. L'enseignement du management devrait être moins contrôlé, faire davantage appel à la collaboration.

## Un lieu propice à la réflexion

L'université est un endroit idéal pour réfléchir. Elle attire invinciblement les gens qui aiment être *critiques*, aux deux sens du mot : « enclins à trouver à redire » aux choses, et pratiquant « l'art ou l'action d'en juger la qualité » (*Random House Dictionary*). De nombreux universitaires sont certainement enclins à trouver à redire à des tas de choses. Mais cette propension n'est utile que combinée à l'art de juger la qualité : voir ce qu'il y a en dessous, au-dessus et au-delà de l'évidence, jusqu'au sens plus profond et plus élevé des choses importantes. C'est ce qui peut faire de l'université un cadre si favorable au développement des managers. Et c'est ce qui rend si regrettables les tendances actuelles des business schools à faire du battage, à se comporter comme on le ferait dans le monde des affaires.

Si les managers ont besoin de prendre du recul, de suspendre leur incrédulité naturelle pour réfléchir à des idées intéressantes, quel meilleur endroit que la sécurité et le sérieux du cadre universitaire, où « les aventures de l'action rencontrent celles de l'esprit », sans pressions et sans interruptions, pour « souder l'imagination à l'expérience » (Whitehead 1932:143, 140). Le monde académique est un bon endroit pour échapper aux réponses faciles afin de réfléchir aux questions difficiles.

## Un espace propice à la réflexion

Whitehead (1932) écrivait aussi que « la combinaison de l'imagination et de l'apprentissage exigeait normalement d'avoir du temps, d'être affranchi de toute contrainte et de n'être pas accablé de soucis » (146). Ce ne peut être vrai des universités que si c'est vrai de leurs locaux. Camps d'entraînement, examens intensifs et salles conçues pour mettre la pression sur les étudiants font obstacle à l'apprentissage.

Les salles le plus fréquemment utilisées dans les business schools d'aujourd'hui sont des amphithéâtres, les étudiants étant en rangées bien droites, de façon à ce qu'ils voient tous le professeur. Cet agencement est parfait s'il s'agit de transmettre de l'information depuis le bureau de ce dernier, mais il ne facilite pas le partage entre les membres de son public. Il est sans doute mieux de disposer les rangées en forme de U pour que les étudiants puissent aussi se voir mutuellement pendant les

discussions de cas, mais cela fait porter l'attention sur l'individu, pas sur le groupe, surtout si l'individu est sur le devant de la salle, dans ce qu'on appelle la fosse aux lions. Ces salles sont agencées plus pour la compétition que pour la collaboration, plus pour démontrer des choses que pour partager son expérience. Loin de ralentir le rythme, elles l'accélèrent.

Regardez les photos des professeurs dans les brochures des business schools. J'en ai rassemblé une petite collection, tirée des brochures de Harvard pour ses Executive Programs : le professeur, bien net, est toujours en train d'expliquer quelque chose (souvent l'index en l'air!), tandis que les managers, un peu flous, le regardent docilement. Cela ressemble-t-il à un décor adapté à des cadres dirigeants?

Nous savons, grâce à de nombreuses recherches, que les managers travaillent essentiellement en face-à-face, avec un seul interlocuteur ou en petits groupes. Il est rare de les voir alignés dans des groupes nombreux. Nous savons également qu'ils passent une grande partie de leur temps avec leurs pairs. Or dans les amphis des business schools, ils regardent, d'en haut, la figure incarnant l'autorité, sur le devant de la pièce. On dirait une caricature de la hiérarchie! Nous savons également que, malgré l'immense développement de l'informatique, les managers continuent à apprécier particulièrement la présence physique. Dans leur travail, la dimension humaine joue un rôle essentiel. Pourquoi vouloir les faire sortir de la salle de cours, les éloigner les uns des autres – dans le seul but de leur faire utiliser cette technologie?

La salle de cours n'est peut-être pas le lieu de travail, mais les deux doivent au moins être compatibles. Une salle sans gradins, garnie de tables rondes, facilite la discussion naturelle entre petits groupes, et se prête également très bien à des présentations plus formelles. Il n'y a jamais besoin d'éclater le groupe en sous-groupes qui vont travailler dans d'autres salles plus petites : il suffit d'un instant pour que les managers changent de table pour entrer dans une discussion qui leur semble intéressante. Chaque table devient une petite communauté d'apprentissage au sein de la grande communauté que forme l'ensemble de la classe. Et, en variant la façon dont les gens s'installent – par entreprises, par type de problèmes rencontrés, en mélangeant diverses cultures d'entreprise, etc., on varie du même coup les sujets de conversation des diverses tables. Si l'agencement traditionnel des salles de cours est manifestement conçu pour satisfaire les besoins des enseignants, celui que je viens de décrire permet aux managers d'avoir, eux aussi, sur les lieux, un sentiment d'appartenance. Je reviendrai sur la



question au chapitre 10, pour montrer que cet agencement nous a beaucoup aidés à faire basculer le centre de gravité de l'acte d'enseigner à celui d'apprendre.

## Des enseignants jouant surtout le rôle d'animateurs

Un enseignement capable de s'adapter à son public, dans un espace flexible, cela suppose que les enseignants soient capables de s'adapter eux aussi. Tout commence, nous l'avons déjà vu, par la conception du programme. Les enseignants doivent certes jouer le rôle d'architectes de l'acte qui consiste à apprendre mais, à l'instar des architectes au sens normal du terme, dont je parlais plus haut, loin de se contenter de dresser de beaux plans aboutissant à des structures rigides, ils doivent prévoir aussi des superstructures flexibles, adaptables aux besoins et aux habitudes de leurs utilisateurs. Autrement dit, ils doivent non seulement transmettre des connaissances conceptuelles, mais aussi se faire les architectes d'un processus social continu. Et, contrairement à la plupart des architectes, ils doivent rester sur place quand leurs plans se transforment en réalités. Bloom (1987:20) compare ce rôle à celui de la sage-femme, en ce sens qu'ils ne font jamais que faciliter ainsi un processus parfaitement naturel. Ce n'est pas parce qu'ils portent le titre de professeurs qu'ils doivent passer leur temps à professer.

Les professeurs célèberrimes, véritables stars du monde universitaire, qui présentent avec brio des sujets intéressants, c'est très bien. Mais nous avons surtout besoin de gens capables à la fois de montrer tout l'intérêt des sujets intéressants et de faire en sorte que le public se les approprie – en stimulant les participants, en les écoutant, et en intégrant ce qu'ils ont ainsi glané. Cela veut dire non seulement savoir suivre le cheminement intellectuel de la classe, mais aussi savoir introduire de nouveaux concepts en «juste-à-temps», précisément au moment où ils deviennent pertinents par rapport à la discussion en cours. Cela veut dire aussi que les enseignants doivent encourager les managers à s'impliquer dans ce processus. Au total, les premiers cèdent ainsi une grande partie du contrôle des événements aux seconds, qui modifient l'ordre du jour à mesure que surgissent des questions importantes.

Nous appliquons dans nos classes la règle du 50/50 : la moitié du temps est gérée par les enseignants, l'autre par les participants, *qui décident eux-mêmes ce qu'ils veulent faire*. Nous mettons tout en œuvre pour trouver le juste équilibre entre les deux rôles que nos enseignants doivent jouer : celui du patron qui dirige le cours et celui de l'anima-

teur qui facilite les échanges, stimule la participation, fait ressortir les conclusions les plus intéressantes.

Un jour, au cours d'un module, nous avons constaté qu'une erreur était survenue dans la rédaction de l'emploi du temps de la journée, qui s'arrêtait trop tôt dans l'après-midi. À la dernière minute, nous avons donc décidé de prolonger certaines sessions. Les enseignants sont arrivés, ayant soigneusement préparé leur cours, et nous leur avons dit qu'ils disposaient d'une heure de plus. Cela s'est révélé parfait! Ils ont assoupli leur cours, donnant beaucoup de temps aux étudiants pour réfléchir à ce qu'ils venaient de leur exposer. C'est pourquoi nous avons ajouté la règle 4 à la liste, reproduite dans l'encadré ci-dessous, des directives que nous destinons aux «professeurs qui souhaitent former de vrais managers».

## DIRECTIVES AUX PROFESSEURS SOUHAITANT FORMER DE VRAIS MANAGERS

- 1, 2, 3. Ne cherchez pas à en faire trop. Ne cherchez pas à en faire trop. Ne surchargez pas vos cours.
4. Prévoyez une heure supplémentaire par session, mais ne le dites aux «instructeurs» que lorsqu'ils arrivent.
5. «Professez» moins : les participants ont au moins autant à apprendre les uns des autres que des professeurs. (Nous nous intéressons ici à ce qu'ils apprennent effectivement, pas à ce que nous leur enseignons.)
6. Laissez les participants s'approprier les concepts qui leur sont présentés.
7. Soyez souples, laissez se poursuivre les bonnes discussions. Si nécessaire, supprimez des éléments que vous étiez censé «couvrir».
- 8, 9, 10. Écoutez. Écoutez. Écoutez.

Tout ceci, nous l'avons constaté, exige non pas des animateurs professionnels, ni même des amuseurs publics, mais tout simplement des gens intelligents, dotés des talents qu'il faut pour animer un groupe. Nous n'avons que faire de bons animateurs incapables de bien maîtriser les concepts, ni de professeurs chevronnés et reconnus, mais passant leur vie à s'écouter et incapables de susciter des discussions autres que strictement encadrées par leurs soins. En revanche, nous avons remarquablement réussi avec des individus intelligents, capables de faire un cours qui se tienne et acceptant d'animer une bonne discussion. Partout où nous avons implanté notre programme, y compris au Japon et en Inde, où l'on nous avait mis en garde contre les méthodes traditionnelles d'enseignement (pas si différentes que cela, finalement, de ce qui se passe dans les pays occidentaux!) nous avons réussi à convaincre de bons universitaires – je veux dire ayant une grande ouverture d'esprit – d'adopter cette pédagogie. J'en connais la raison : les professeurs vraiment bons aiment nettement mieux apprendre qu'enseigner. Ils ont, certes, l'habitude de faire des cours mais, grâce à la recherche, ils n'ont pas perdu celle d'apprendre. Pourquoi ne le feraient-ils pas en classe, avec leurs étudiants? Après tout, leur cerveau continue à fonctionner lorsqu'ils sont debout, et c'est un savoir-faire très précieux pour encadrer une réflexion nourrie de l'expérience des participants.

Je me souviens d'un économiste, en Inde, qui avait fait une excellente présentation, tôt le matin, dans le cadre de notre programme. Ensuite, il avait invité les participants à lui poser des questions, avant de proposer une pause. En regardant ce qu'il avait prévu pour la seconde partie de la matinée, j'ai vu qu'après la pause, ce serait à peu près la même chose. Cela m'a inquiété : nos participants risquaient de protester. Ils ont pris l'habitude de s'approprier ce qu'on leur présente.

Il est revenu, a écrit une question au tableau, et leur a demandé d'en discuter à leur table. La classe s'est animée. En fin de session, il a récapitulé en séance plénière les conclusions des divers groupes.

«Comment ce miracle a-t-il pu se produire?» ai-je demandé à un collègue après la session. «C'est facile. Je l'ai pris à part et je lui ai soufflé la marche à suivre. Et il m'a dit : "D'accord, pourquoi pas?"»

Je suis absolument aux anges lorsque je vois des gens qui (comme moi) ne s'étaient jamais tellement intéressés aux méthodes de l'enseignement, se laisser gagner par l'enthousiasme de ces classes en voyant leurs concepts prendre vie dans le contexte de l'expérience. Dans ce type d'architecture, avec ce type d'étudiants, beaucoup ont accepté d'essayer. Bien entendu, jusqu'à présent, les professeurs créatifs se sont

montrés particulièrement enthousiastes, car ce genre de cours correspond exactement à leurs talents. Ils n'ont plus besoin de se battre contre le courant. Mais quand il s'agit de revenir aux programmes classiques, ils sont moins chauds.

## VERS UN MANAGEMENT ENGAGEANT

J'ai dit au chapitre 4 tout le mal que je pense des deux styles de management que j'appelle respectivement «calculateur» et «héroïque». J'en ai également évoqué un autre, sans toutefois m'y étendre – celui que j'appelle *engageant*. Le moment est venu de le présenter, car l'enseignement du management que nous venons de décrire tend, je crois, à former des dirigeants qui le mettent en pratique.

Le chapitre 1 faisait la distinction entre les domaines peuplés d'experts qui doivent savoir ce qu'ils font mieux que tout le monde, comme par exemple la chirurgie, et ceux où cette attitude pose un grave problème. Nous avons illustré cette situation en prenant pour exemples le management et l'enseignement – deux domaines où il est infiniment préférable de faciliter les choses que de vouloir les contrôler. Mais l'enseignement traditionnel du management a toujours donné la préférence à des professeurs imbus de leur propre savoir, qui ont formé des managers à leur image.

Pourtant, au cours du siècle qui vient de se terminer, nos perceptions du management penchaient dans la direction opposée. Comparez les célèbres paroles d'Henri Fayol affirmant en 1916 que «le chef doit planifier, organiser, coordonner et contrôler» (quatre manières différentes de parler de contrôle) – et les écrits plus récents décrivant les entreprises comme des réseaux souples de travailleurs du savoir. Ne devrions-nous pas former les managers de façon cohérente avec la façon dont nous pensons qu'ils doivent pratiquer leur métier? En d'autres termes, en tant qu'enseignants, ne devrions-nous pas faire en sorte que les managers s'impliquent, *s'engagent*, durant nos cours, de façon à ce qu'ils incitent leur personnel à en faire autant dans leur entreprise?

Décrits ici en termes idéaux, aussi proches que possible du métier, les managers *engageants* travaillent au contact du terrain; ils ont donc moins tendance à prendre leurs décisions dans des bureaux coupés du reste de l'entreprise. Ils ne se contentent pas de lire des faits, ils se font une impression en écoutant plus qu'ils ne parlent, et en voyant et en

sentant plus qu'en restant dans leur fauteuil. Ils sont plus enclins à inspirer qu'à donner des responsabilités, à collaborer qu'à contrôler. L'idée est de s'assurer que d'autres maîtrisent parfaitement leur travail. Ainsi, ces managers se considèrent moins comme investis de la tâche d'affecter les ressources, y compris les fameuses ressources humaines, que de la mission de renforcer les liens entre les êtres humains.

D'une manière générale, ces managers préfèrent les soins préventifs aux traitements curatifs, ils ne se comportent pas comme des chirurgiens qui coupent à droite et à gauche, mais plutôt comme des médecins attentifs à éviter que le recours à la chirurgie ne devienne nécessaire. Ils considèrent leur entreprise comme un réseau et non comme une hiérarchie, eux-mêmes opérant partout, et non du haut de leur grandeur. Et cela veut dire qu'à leurs yeux, la stratégie ressemble plus, par exemple, au projet de faire planter des arbres par de nombreuses personnes qu'à un éclair déchirant un firmament obscur. Si le «je pense donc vous faites» est la devise implicite du manager héroïque, celle du manager engageant serait plutôt : «Nous rêvons, donc nous faisons.» Ces hommes s'engagent eux-mêmes pour engager les autres – plus précisément pour faire ressortir l'énergie positive qu'ils ont naturellement en eux. On fait ainsi franchir une étape au vieil adage sur le leadership, selon lequel les salariés, bien dirigés, croient avoir tout fait eux-mêmes : ils réalisent maintenant qu'ils font effectivement tout eux-mêmes, et c'est important.

Le tableau 9.4 met en contraste les deux styles de management présentés ci-dessus. L'enseignement prodigué en MBA penche d'un côté de ce tableau; je pense pour ma part que l'enseignement du management devrait pencher de l'autre.

TABLEAU 9.4  
Deux conceptions du management

Le management héroïque	Le management engageant
1. Les managers sont des personnages importants, tout à fait différents des gens qui développent des produits et délivrent des services.	1. Les managers sont des personnages importants dans la mesure où ils aident les autres, qui développent des produits et délivrent des services, à devenir eux-mêmes importants.
2. Plus un manager «monte», plus il devient important. Au «sommet», le PDG est l'incarnation de l'entreprise.	2. Une entreprise est un réseau dont tous les membres coopèrent, et non une hiérarchie verticale. Les leaders efficaces œuvrent partout, ils ne s'enferment pas dans leur tour d'ivoire.
3. La stratégie – claire, délibérée et audacieuse – émane du patron, qui prend les décisions spectaculaires. À part lui, tout le monde est là pour exécuter.	3. Des stratégies naissent de ce réseau, dont les membres s'engagent à fond et résolvent de petits problèmes qui se transforment en grandes initiatives.
4. L'exécution, là est le problème... car si le grand chef prône le changement, la plupart des salariés y résistent. C'est pourquoi il faut leur préférer des individus venus de l'extérieur.	4. L'exécution, là est le problème, car elle est inséparable de la formulation. C'est la raison pour laquelle l'entreprise a besoin d'un personnel fortement impliqué, qui résistera aux changements peu avisés imposés par la direction ou venant de l'extérieur.
5. Être manager, c'est prendre des décisions et affecter des ressources, en particulier les ressources humaines. Cela veut donc dire analyser, souvent calculer, en se fondant sur des faits pris dans des rapports.	5. Être manager, c'est libérer l'énergie positive naturelle de ses collaborateurs. Cela vaut dire s'impliquer et les impliquer, en faisant appel à son jugement, et en s'ancrant dans le contexte.
6. Quand la performance progresse, c'est la direction qui en est récompensée. Ce qui compte, c'est ce qui se mesure.	6. Tout le monde est récompensé de contribuer aux progrès de la performance. Les valeurs humaines, qui comptent beaucoup, sont rarement mesurables.
7. La direction de l'entreprise revient à ceux qui réussissent à imposer leur volonté aux autres	7. Le leadership repose sur une confiance sacrée qui se mérite en obtenant le respect des autres.

Un riche laboureur, sentant sa morte prochaine  
Fit venir ses enfants, leur parla sans témoins.  
«Gardez-vous, leur dit-il, de vendre l'héritage  
Que nous ont laissé nos parents :  
Un trésor est caché dedans.  
Je ne sais pas l'endroit, mais un peu de courage  
Vous le fera trouver; vous en viendrez à bout.  
Remuez votre champ dès qu'on aura fait l'août :  
Creusez, fouillez, bêchez; ne laissez nulle place  
Où la main ne passe et repasse.»  
Le père mort, les fils vous retournent le champ,  
deçà, delà, partout : si bien, qu'au bout de l'an  
Il en rapporta davantage.  
D'argent, point de caché. Mais le père fut sage  
De leur montrer, avant sa mort,  
Que le travail est un trésor.

(Jean de la Fontaine, «Le laboureur et ses enfants», *Fables*)

L'enseignement du management est un champ qu'il va falloir creuser, fouiller et bêcher inlassablement.

## LE PROGRAMME IMPM

*N'allez pas là où le chemin peut mener. Allez là où il n'y a pas de chemin et laissez une trace.*

RALPH WALDO EMERSON

Quel conseil donner à Vladěna? Elle a d'excellents diplômes – une maîtrise de philosophie d'une université tchèque réputée et un mastère en affaires internationales d'une bonne université américaine. Elle a également une excellente expérience : elle a travaillé dans un cabinet international de conseil, puis dans une start-up Internet, avant de devenir manager dans une entreprise de télécommunications tchèque. Elle y pratique le management en faisant appel à son expérience et à son bon sens. C'est tout ce dont elle dispose, outre le fait qu'un collègue expérimenté lui sert de mentor. Vladěna est intelligente et sympathique. Elle veut faire une business school.

Qu'est-ce que cela lui apportera? Elle sera mieux placée pour négocier un emploi sur le marché international, c'est certain. Elle comprendra probablement mieux aussi le monde des affaires, elle acquerra entre autres le vocabulaire nécessaire pour faire face à d'autres managers titulaires d'un MBA. Mais cela fera-t-il d'elle un meilleur manager?

Au fil de plusieurs des chapitres précédents, j'ai déjà donné la réponse : non, ce sera même le contraire. Je voudrais maintenant décrire non ce que Vladěna pourrait faire tout de suite, mais ce que toutes les Vladěna pourront faire dans un avenir proche.

### L'INTERNATIONAL MASTERS IN PRACTISING MANAGEMENT

Cela fait près de dix ans qu'un groupe de collègues du Canada, de Grande-Bretagne, de France, d'Inde et du Japon et moi-même



oeuvrons à la réalisation des intentions décrites au chapitre précédent. Nous ne voulons pas créer un MBA de plus, voire un super MBA ou un MBA particulièrement novateur. Notre ambition est de changer le cours de l'enseignement du management, de créer une vitrine montrant une démarche adaptée à une formation académique sérieuse et au perfectionnement des managers en activité. S'il est important de leur permettre d'acquérir des connaissances et des compétences, nous voulons que notre programme aille plus loin, qu'il les aide à devenir non seulement des managers plus efficaces, mais aussi des êtres humains plus sages – plus réfléchis, plus humains, plus engageants.

Le résultat, c'est l'International Masters in Practising Management (IMPM), que nous croyons conforme aux principes du chapitre précédent. Nous avons encore beaucoup de chemin à faire, mais nous en avons déjà fait pas mal – suffisamment, je crois, pour présenter une expérience révélatrice de ce qui est possible. Mon intention, dans ce chapitre et dans les quatre suivants, est de vous en convaincre en vous décrivant la conception, le fonctionnement, les résultats et les émules de l'IMPM.

Je ne prétends pas être objectif. Mes collègues et moi-même avons mis notre cœur et notre âme dans cette activité, attendez-vous donc plutôt à un certain enthousiasme. D'ailleurs, l'objectivité génère l'ennui, tout le contraire de ce que nous avons créé. Ce que nous avons fait et appris demande, pour être apprécié à sa juste valeur, de l'espace – cette discussion a donc été divisée en plusieurs chapitres. Celui-ci est consacré au cadre de l'IMPM.

Nous avons emprunté aux autres programmes destinés aux managers en activité les innovations qui nous ont paru les plus intéressantes (dont beaucoup, comme nous l'avons noté au chapitre 7, étaient nées en Angleterre), nous y avons ajouté les nôtres et nous avons intégré tout ceci dans un modèle global que nous considérons, en lui-même, comme une innovation. Ainsi, si l'on peut trouver dans d'autres programmes certains éléments de l'IMPM, l'ensemble n'existe nulle part ailleurs, même si j'ai écrit les chapitres qui suivent pour que cela change.

Je les ai parsemés d'anecdotes, de petites histoires et de commentaires de ceux qui sont impliqués dans le programme – participants, représentants des entreprises partenaires, enseignants, observateurs. (Certains passages sont tirés de textes rédigés par ces personnes pour une conférence destinée à présenter le programme qui a eu lieu en Angleterre en 2000. On peut les consulter à [www.impm.org](http://www.impm.org), et c'est

ainsi que je les ai référencés.) Nous offrons tout ceci dans l'espoir que d'autres s'inspireront de notre expérience, comme nous nous sommes inspirés de celle des autres, de sorte que l'on avancera enfin sur la voie d'un enseignement du management plus satisfaisant.

La figure 10.1 montre la structure de l'IMPM : cinq modules de quinze jours dans les cinq universités qui nous accueillent, chacun étant consacré à un *état d'esprit* du management (réflexion, analyse, cosmopolitisme éclairé, collaboration et action). D'autres activités s'articulent autour de ces modules, dont beaucoup se déroulent dans l'entreprise des participants. La rédaction de *mémoires de réflexion* est destinée à établir un lien entre ce que le participant a appris dans chaque module et le contexte dans lequel il travaille. Leur effort, à ce niveau, est soutenu par le tutorat (T sur la figure). Ce que nous appelons « travail personnel » permet d'acquérir la « langue des affaires » en marketing, en finance et en comptabilité, afin de préparer le module II. Les échanges de managers ont lieu entre les modules II et IV : les participants forment des binômes et passent chacun une semaine dans l'entreprise de leur condisciple. Le *projet* et les *impacts* sont des activités débouchant sur un changement dans l'entreprise du participant. Tout ceci s'étale sur près d'un an et demi, dont dix semaines en salle de cours, étapes d'un parcours éducatif de seize mois. Une fois le voyage achevé, ceux qui souhaitent recevoir notre mastère rédigent un grand mémoire de fin d'études qui est une sorte de petite thèse.

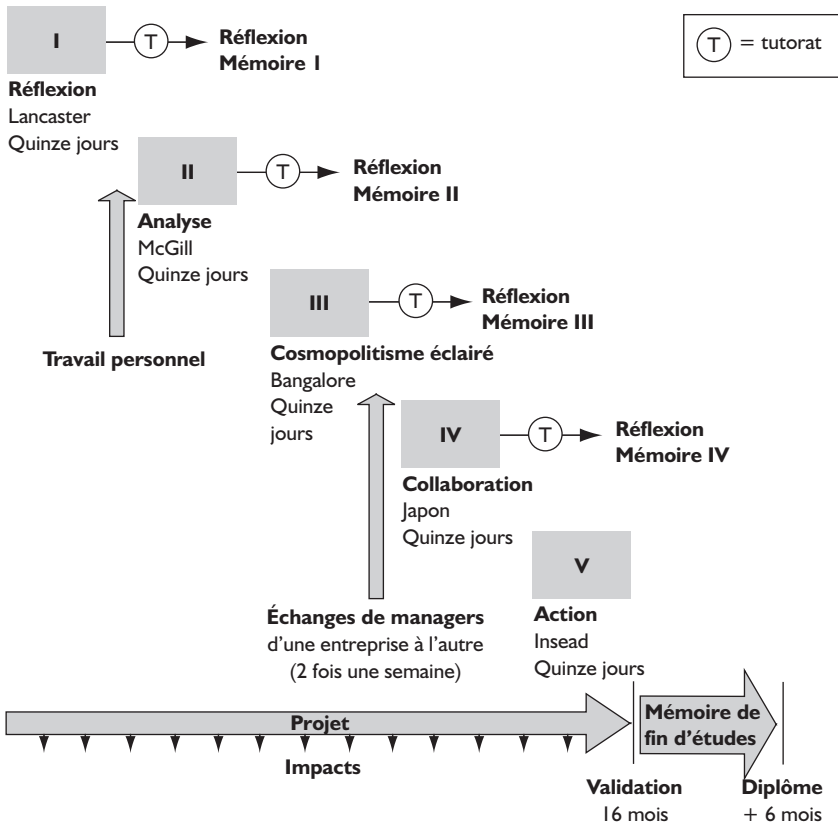


FIGURE 10.1  
Structure de l'IMPM

Les participants sont des cadres moyens et supérieurs, âgés pour la plupart de trente-cinq à quarante-cinq ans. Ils nous sont envoyés par leur entreprise, qui finance leurs études (j'utilise le mot *entreprise* pour des raisons de commodité, mais une grande ONG a participé à l'IMPM et un programme jumeau a été développé pour les organismes du secteur social). Nous appelons *cycle* l'ensemble des activités successives de chaque promotion, et nous en avons eu un par an depuis le printemps 1996, avec trente-cinq à quarante participants en général. Nous demandons à nos partenaires de nous envoyer leurs cadres au même moment, de façon à ce qu'ils puissent travailler ensemble sur des problèmes concernant leur entreprise, et aussi pour que la promotion apparaisse comme une petite collection de groupes de travail et non d'individus.

## UNE IMPLANTATION GÉOGRAPHIQUE AUTHENTIQUEMENT INTERNATIONALE

Notre ambition était de créer non un programme de tel ou tel pays doté d'activités à l'étranger, comme il en existe tant, mais une expérience authentiquement internationale, incarnant un équilibre entre diverses parties du monde, n'ayant son centre dans aucune, de sorte que chacun de ses lieux d'accueil donne le sentiment d'être à la fois local et étranger. Les entreprises qui nous ont envoyé des participants sont implantées dans les cinq pays qui nous accueillent, parfois également ailleurs. Si nous leur avons demandé de ne s'engager que sur un cycle à la fois, la plupart d'entre elles ont participé à la plupart de nos cycles, voire à tous. Ces entreprises, ce sont Fujitsu et Matsushita (Japon), LG (Corée), Électricité de France, Gaz de France, la Fédération Internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, dont le siège est à Genève, British Telecom (Grande-Bretagne), Lufthansa (Allemagne), Alcan et la Royal Bank (Canada). Nos participants indiens sont pour la plupart patrons de PME, ce qui a très bien fonctionné (mais certaines grandes entreprises, comme Hewlett-Packard, Coca-Cola et Bharati Telecom nous ont envoyé plus récemment des managers). Pour donner un exemple du caractère équilibré de notre public, le Cycle 3 comportait quinze Asiatiques, quinze Européens, six Nord-Américains, deux Africains, et un Sud-Américain.

International, notre programme n'a pas la prétention d'être «global». Comme la plupart des managers des entreprises qui travaillent le plus à l'international, nos participants sont enracinés dans la culture de leur pays<sup>1</sup>. Loin de vouloir les en arracher, nous souhaitons qu'ils conservent intactes ces racines tout en apprenant à connaître d'autres cultures. Pourquoi s'acharner à mettre tout le monde dans le même moule, alors que la diversité permet d'explorer des perspectives différentes? Dans cet esprit, notre intention a été de créer des managers *ouverts sur le monde*, et non *mondialisés* (voir tableau 10.1).

---

1. Un sondage mené dans un de nos cycles pour savoir qui, parmi les participants, avait un passeport différent du pays où son entreprise avait son siège, est assez révélateur, non seulement pour le groupe en question, mais probablement de la «mondialisation» en général. Seuls les collaborateurs d'Alcan et ceux de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge ont été plusieurs à lever le doigt. Presque tous les autres participants avaient la même nationalité que leur entreprise, même s'ils avaient dans certains cas une grande expérience internationale et étaient alors expatriés.

TABLEAU 10.1  
Mondialisé ou multiculturel

MBA américain à Budapest	L'IMPM
Les participants se ressemblent tous, qu'ils soient occidentaux ou viennent des pays de l'Est.	L'identité des participants est aussi diverse que leur culture d'origine.
Les supports et les méthodes de l'enseignement sont transposables car les pratiques des affaires sont universelles et le management «mondialisé» – l'enseignement privilégie donc le transfert des savoirs.	Les supports et les méthodes de l'enseignement doivent s'adapter aux différents besoins car les pratiques managériales sont contextuelles – l'enseignement privilégie donc une réflexion personnelle et partagée.
Le manager est considéré comme un individu abstrait dont le comportement obéit essentiellement à la rationalité économique.	La personne humaine est vue comme une combinaison dynamique de processus et d'événements se produisant lors de ses relations avec d'autres personnes.
L'apprentissage est considéré comme cognitif, décontextualisé.	L'apprentissage est considéré comme interactif et passe par les relations personnelles.

(adapté de Costea et Watson 1998)

Ainsi, l'IMPM est devenu le point de rencontre de différentes cultures – nationales et d'entreprise – dans un cadre détendu. Cela donne lieu à un apprentissage plus ouvert et remet en question les notions mêmes de mondial et de local. Les stéréotypes s'effacent vite dans ce genre de classe, à mesure que les gens découvrent des points communs là où ils attendaient de la diversité et *vice versa*. Cela arrive bien entendu dans tous les programmes ouverts à des participants de diverses nationalités, mais l'IMPM est aussi japonais qu'il est britannique, aussi canadien qu'il est indien, etc., et cela fait toute la différence. En outre, dans un module sur cinq, les participants sont natifs du pays d'accueil, ils peuvent donc servir d'hôtes à leurs collègues, de sorte que le séjour à l'étranger de ces derniers tient moins du voyeurisme.

Tout cela s'est accompagné de quelque chose de très nouveau de la part des écoles partenaires : nous leur demandons d'immerger nos modules dans leur propre culture locale – afin de faire découvrir leurs racines managériales, pour ainsi dire. Certaines écoles, surtout au Japon et en Inde (c'est vrai du contexte du développement des managers, sinon du style de management indien), ont eu particulièrement à cœur de jouer le jeu.

## LE CADRE STRUCTUREL : UN PARTENARIAT ÉQUILIBRÉ

L'IMPM est un partenariat équilibré entre l'Indian Institute of Management à Bangalore (Inde), l'Insead à Fontainebleau (France), la Lancaster University Management School (Angleterre), l'université McGill à Montréal (Canada) et, au Japon, un groupe de professeurs venant de trois écoles, celle de Hitsosubashi University, celle de l'université de Kobe, et le Japanese Advanced Institute of Science and Technology (ainsi, depuis quelques années, que le Korean Development Institute, à Séoul).

Le programme a une petite cellule administrative centrale, indépendante de toutes les écoles partenaires, placée sous la houlette d'un directeur et d'un administrateur du programme. Un directeur du cycle, qui vient généralement de l'une des écoles partenaires, supervise et coordonne les activités de chaque cycle et assiste en personne à tous ses modules. Chaque école nomme, à chaque cycle, un directeur de module – ce dernier dirige l'équipe qui le conçoit et le réalise, et assiste à toutes ses séances. Ces directeurs de module et le directeur du cycle (qui dirige souvent le module hébergé par sa propre école) se chargent de l'essentiel du tutorat.

Toutes ces personnes forment également le comité d'organisation, qui traite les dossiers relevant de l'ensemble du programme. Ce système nous donne satisfaction car, comme les membres du comité représentent des écoles entières et non des départements, ils ne cherchent pas à tirer la couverture aux fonctions où ils enseignent (ni à leur école, puisque chacune d'entre elles a son module). Mais ils n'hésitent pas à défendre leur point de vue concernant les besoins du programme (au point que nous avons fini par appeler ce comité la « bande des six »).

Enfin, les doyens ou les directeurs des diverses écoles forment le comité de direction du programme, qui se réunit une fois par an, en général en conjonction avec la réunion annuelle où nous invitons les

entreprises participantes et où nous partageons nos pratiques et les enseignements que nous en tirons.

Au total, cela forme un partenariat hors du commun. Des collègues universitaires, surtout aux États-Unis, m'ont demandé à plusieurs reprises comment nous avons réussi à éviter qu'il n'éclate. Au début, la question m'étonnait. Je répondais que nous le gérons comme on gère toutes les alliances, en regardant bien où nous mettons les pieds. Et puis, j'ai compris pourquoi on me posait cette question. Dans de nombreuses collaborations entre écoles, une institution prestigieuse, en général américaine, joue le rôle de leader, les autres suivent plus ou moins docilement. Le partenariat IMPM fonctionne parce que c'est un vrai partenariat, aucune école ne s'érige en leader.

Ce partenariat s'étend, *de facto* plutôt que *de jure*, aux entreprises qui nous envoient des participants. Elles ne forment pas un « consortium » se partageant un programme financé en commun mais, comme la plupart nous sont restées fidèles au fil des années et que nous nous rencontrons régulièrement pour partager nos expériences, les liens se sont resserrés pour créer un partenariat assez fort. (Nous reviendrons plus tard sur les activités des entreprises.)

## LE CADRE CONCEPTUEL : LES DIVERS ÉTATS D'ESPRIT DU MANAGER

L'un des défis que nous avons décidé de relever consistait à élaborer un cadre transcendant la structure fonctionnelle qui a si longtemps dominé l'enseignement des business schools. S'il était facile de critiquer cette structure, en trouver une autre pour la remplacer n'avait rien d'évident. Nous avons donc énormément réfléchi afin de développer une structure réellement managériale.

Dans le cadre des fonctions traditionnelles de l'entreprise, on voit le monde comme constitué de diverses catégories de problèmes coïncidant, comme par enchantement, aux corpus de connaissances spécialisées des écoles – le marketing, les finances, les ressources humaines, etc. Toujours dans cette perspective, le monde, objectif et non subjectif, se prête à l'application d'un savoir systématique. Il suffit dès lors de donner les outils aux managers pour qu'ils résolvent les problèmes.

Les managers, hélas, ne vivent pas dans ce monde-là mais dans un monde confus, déroutant. Si les problèmes qui se prêtent au découpage par fonctions peuvent être délégués aux spécialistes fonctionnels, les

dirigeants se retrouvent seuls face aux plus difficiles. C'est même précisément parce qu'il est impossible de les ranger dans des catégories bien précises qu'ils se retrouvent sur leur bureau.

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, certains programmes ont adopté une structure thématique, articulée autour de la mondialisation, la gestion de la chaîne d'approvisionnement, etc. C'est déjà un progrès, puisque cela permet d'approcher les problèmes comme ils se présentent aux managers. Mais ces thèmes sont étroits et temporaires. Nous devons absolument trouver un cadre plus stable, plus largement conceptuel.

Comme le montre la figure 10.2<sup>1</sup>, tout ce que fait un manager efficace se situe entre l'action, sur le terrain, et la réflexion, dans sa tête. La réflexion sans action est passive, l'action sans réflexion irréfléchie. Les managers efficaces fonctionnent donc à l'interface de ces deux *états d'esprit*, dans la zone où ils se chevauchent, où la pensée rencontre l'action pratique. Nous avons calqué notre programme sur ce schéma, en commençant par un module sur la réflexion et en terminant par un module sur l'action.

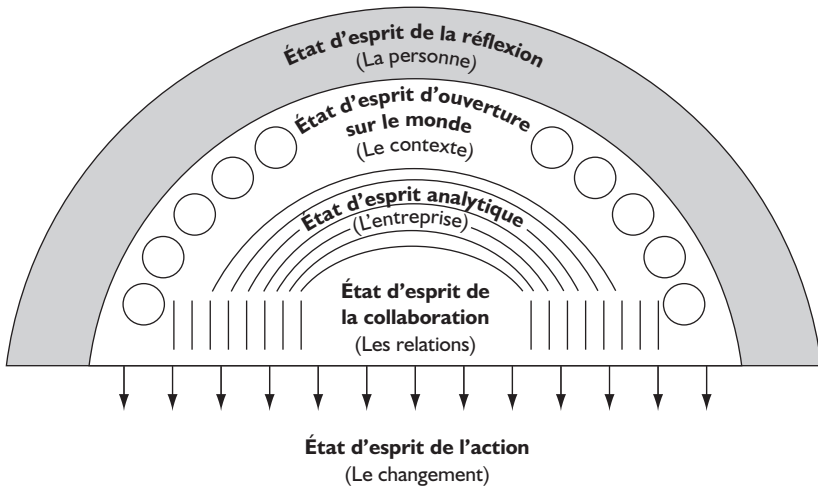


FIGURE 10.2  
Cadre pour l'enseignement du management

1. Le cadre décrit a subi l'influence du modèle que j'avais développé quelques années plus tôt concernant le travail managerial (voir Mintzberg 1994).



Réfléchir et agir, c'est très bien, mais sur quoi? Nous avons déterminé trois niveaux : les hommes et leurs *relations*, l'*entreprise* que dirige le manager, et le monde autour de cette entreprise – son *contexte*. Cela nous donne deux états d'esprit et trois sujets.

Mais, à son tour, chacun de ces trois sujets détermine un état d'esprit bien précis. Pour les hommes et les relations, c'est à notre avis la *collaboration* – tout ce qui se fait en coopérant avec d'autres personnes, par exemple la négociation. Au niveau des entreprises, selon nous, c'est l'*analyse* qui prédomine. Elles ne cessent de décomposer et de recombinaison leurs activités – l'analyse n'est pas autre chose. Quant au contexte, nous pensons qu'il appelle un état d'esprit non pas mondialisé, mais «cosmopolite», c'est-à-dire ouvert sur le monde, ce qui suppose une profonde appréciation de la réalité dans ses nombreuses formes.

De la même manière, la réflexion et l'action ont chacune leur point d'application. Pour la réflexion, c'est la *personne*. Les managers, en fin de compte, réfléchissent en tant qu'individus. Pour l'action, c'est le *changement*, ce dernier s'appliquant à tous les niveaux – la personne, les relations, l'entreprise et le contexte.

Au total, cela donne cinq perspectives qu'il s'agit de combiner dans la pratique du management :

- Gérer la personne : la réflexion
- Gérer l'entreprise : l'analyse
- Gérer le contexte : l'ouverture sur le monde
- Gérer les relations : la collaboration
- Gérer le changement : l'action

Nous avons réparti ceci sur nos cinq implantations, de façon à ce que chaque partenaire puisse développer son module par référence à l'un de ces cinq états d'esprit – pas exclusivement, mais essentiellement. Ces affectations ont parfois été fortuites. Nous avons attribué la réflexion à l'Angleterre, patrie d'individus qui y sont souvent très enclins; l'analyse à McGill, en Amérique du Nord, où l'approche analytique du management a connu le développement le plus poussé; l'ouverture sur le monde à l'Inde, où tant de mondes se heurtent; la collaboration au Japon, pays où l'on y accorde la plus grande importance; et l'action à la France et plus précisément à l'Insead, qui s'est fait une spécialité de l'enseignement du changement. En fait, il s'est avéré passionnant de voir la façon dont chacun de ces modules a été marqué par le pays d'accueil – par exemple, la réflexion, en Angleterre, s'est teintée d'une grande curiosité intellectuelle, et l'action, à l'Insead, d'une certaine dureté.

Nous ne prétendons pas que ce cadre soit scientifique, ni même exhaustif, nous nous contentons d'affirmer qu'il s'est avéré particulièrement utile dans notre programme (voir Gosling et Mintzberg 2003). Les managers s'y coulent facilement et naturellement; ils y retrouvent leur propre personne, ainsi que leur travail. J'ajoute que nous n'utilisons pas l'étiquette «état d'esprit» pour fixer celui de qui que ce soit. La pensée unique n'a fait que trop de dégâts! Nous y voyons plutôt des attitudes, des mentalités qui débouchent sur l'action. Ce sont des perspectives. L'essentiel, il ne faut jamais l'oublier, est de respecter un juste équilibre : le manager qui se polarise exclusivement sur l'analyse et le maniaque de la collaboration vont tous deux droit dans le mur.

### LE CADRE PHYSIQUE DE LA PÉDAGOGIE : UNE SALLE DE COURS PROPICE À LA RÉFLEXION

En créant l'IMPM, notre but n'était pas simplement d'enseigner ces cadres, mais de leur donner vie dans le processus d'apprentissage. C'est là qu'intervient notre approche de la réflexion expérientielle : s'appuyer sur l'expérience étendue et variée des managers en l'articulant autour des perspectives de la réflexion, de l'action, de la collaboration, de l'analyse et de l'ouverture sur le monde.

Dans nos classes, nous ne voulons pas plus d'«étudiants» – ces récipients qui attendent passivement qu'on les remplisse – que de «clients» – ces individus ayant payé nos «services» et sagement alignés pour les recevoir. Nous voulons des *participants*, capables d'assumer la responsabilité de leur apprentissage en l'enrichissant de leur propre expérience. «Le renard sait faire beaucoup de choses, le hérisson une seule, mais elle est importante», à en croire un ancien adage grec. Tels le hérisson, nous avons un savoir-faire important à l'IMPM : ancrer la réflexion dans l'expérience.

Pour qu'une réflexion approfondie puisse avoir lieu, les participants – et les enseignants – doivent chasser de leur esprit tous les postulats qui forment la base même de leur vie quotidienne afin de laisser le champ libre à de nouvelles idées, qui paraissent parfois étranges. Pour reprendre, une fois encore, la célèbre expression du poète Coleridge, ils doivent «accepter de suspendre leur incrédulité». L'un de nos directeurs de cycle, Rammath Narayanswamy, appelle cela «institutionnaliser le doute».

Nous réfléchissons entre les quatre murs de nos salles de cours, mais aussi à l'extérieur. J'y reviendrai plus loin. Commençons par voir ce qui favorise la réflexion «en salle».

## **Les tables d'apostrophe**

Nous installons nos participants autour de ce que nous appelons des «tables d'apostrophes». Après avoir passé un certain temps dans nos salles, Jeanne Liedtka, de la Darden School of Virginia, a qualifié ce dispositif de «pépinière de la démocratie estudiantine subversive»!

L'idée nous en est venue à la suite d'une question de Nancy Badore, qui s'est fait un nom en créant chez Ford un ambitieux programme de perfectionnement des managers (voir Hegelsen 1990). «Comment pensez-vous faire asseoir vos participants?» m'avait-elle demandé avant que nous ne commencions. Je lui avais répondu que je pensais les disposer en U. «Oh, non, cela fait penser à des étriers obstétriques!» avait-elle rétorqué vivement. Ce fut l'un des moments importants de notre développement. Nous en avons discuté avec un architecte, et nous avons mis au point un autre agencement qui est devenu absolument essentiel à l'ensemble de notre démarche.

Nous appelons cela des tables d'apostrophe parce que les participants prennent place autour de tables rondes, disséminées dans une salle sans gradins, et à certains endroits nous ajoutons de petites tables supplémentaires destinées à ceux qui doivent se tourner pour voir une présentation. Nous ne voulions pas que les gens s'assoient en tant qu'individus, en rangées, sur des gradins, face à un «instructeur» qui dirige les opérations. Nous ne voulions pas non plus interrompre les cours pour former des petits groupes de discussion – et nous espérions bien que cela arriverait souvent. Comme nous l'avons noté au chapitre 9, notre agencement permet de créer un certain nombre de communautés autour des tables et un sens de la communauté dans l'ensemble du groupe. Il en résulte une ambiance très différente de celle d'une salle traditionnelle. Les participants, qui peuvent se faire face pour partager leur expérience ou se tourner d'un autre côté pour écouter les présentations, s'approprient autant l'espace que les enseignants. En un sens, la salle n'a pas de sens, pas de premier rang, les quatre murs sont identiques, à ce détail près que l'un d'entre eux sert de support aux présentations. Cet agencement restreint peut-être la taille de la salle – il convient pour des groupes allant jusqu'à quarante personnes – mais, si l'on

dépasse ce chiffre, quel que soit l'agencement de la salle de cours, on y enseigne plus qu'on n'y apprend.

Mais il y a plus important : cet arrangement permet aux participants d'entrer et de sortir des discussions de groupe, parfois pour plusieurs minutes. Nous pouvons, par exemple, demander s'il y a des questions «de table» – c'est à dire émanant des groupes et non du premier individu à lever la main.

Cette disposition est incontestablement pratique. Les tables rondes sont certes utilisées ailleurs, mais je suis convaincu que, par comparaison avec les salles des business schools traditionnelles, l'usage que nous en faisons est révolutionnaire. Témoin l'anecdote de l'encadré suivant.

## « JE VOIS CE QUE VOUS VOULEZ DIRE ! »

Tomo Noda, de l'Insead, voulait se mettre à l'enseignement façon IMPM, mais il n'avait jamais mis les pieds dans une de nos salles. Nous l'avons donc invité à l'ouverture d'un nouveau cycle à Lancaster – le jour de la rentrée.

Jonathan Gosling, directeur du programme, a commencé par présenter brièvement ce qui attendait les participants. Au bout d'une dizaine de minutes, il a demandé s'il y avait des questions. Il n'y en avait aucune – tout le monde était nouveau, trop intimidé pour commencer. Jonathan a donc parlé quelques minutes de plus, en terminant par la suggestion suivante : «Je pense que vous pourriez maintenant en discuter autour de votre table et voir s'il y a des questions».

La classe se mit immédiatement à bourdonner d'activité.

Tomo s'est approché de moi, les yeux brillants. «Je *vois* ce que vous voulez dire!» Nous lui avons expliqué notre démarche à l'avance, il avait compris tout ce que nous lui avons dit. Mais en quelques minutes, dans cette salle de cours, même avec un groupe tout neuf, il avait vu la différence.

Autour de nos tables, nous constituons les groupes en fonction de critères très variés : par entreprise, pour méditer différents modèles d'organisations; par pays de résidence, pour comparer les comportements des consommateurs; par niveaux hiérarchiques, pour réfléchir aux pressions auxquelles sont soumis les dirigeants, etc. Parfois, aussi, ils s'installent au hasard, ou nous imposons explicitement un mélange (pas deux personnes de la même entreprise ou du même pays à la même table). À l'issue d'une session intensive sur «le moi du manager», les femmes de la promotion ont décidé – pour une fois – de s'installer toutes autour de la même table.

### **On entre dans les ateliers comme on en sort**

Ce dispositif peut encourager les enseignants à repenser leur démarche. Ils ont en face d'eux une classe composée de communautés, et non plus d'individus; or ces communautés s'intéressent autant à leurs propres problèmes qu'aux idées exprimées par les professeurs. Rien, bien entendu, n'empêche les enseignants d'apporter leur contribution; de fait, présenter des éléments intéressants est une partie essentielle du processus, que ce soit par le truchement d'un cours magistral, d'une discussion de cas, de lectures imposées, etc. Mais c'est lorsque le sujet à l'étude est proposé aux participants assis autour des tables *en fonction de leurs propres priorités* que cela se passe le mieux. Il faut qu'ils s'en emparent, qu'ils regardent si cela peut être utile dans leur propre contexte. Seule cette appropriation permet d'assimiler réellement et durablement ce que l'on voit en cours.

C'est ici, en particulier, qu'intervient notre règle du 50/50 : nous essayons de donner la moitié du temps passé en classe à nos participants, en leur en confiant l'ordre du jour. Par exemple, lorsque je fais une session sur les diverses formes des entreprises dans le second module, dès que j'ai terminé mon exposé, je demande aux participants, regroupés par entreprises, de discuter la façon dont ils peuvent utiliser ce qu'ils viennent d'entendre pour mieux comprendre les problèmes structurels de leur entreprise.

Les ateliers peuvent être plus ou moins longs. Les questions par table ne prennent souvent que quelques minutes, il en va de même d'autres discussions. Lors d'une session consacrée à la morale, le professeur avait arrêté sa présentation à plusieurs reprises pour permettre aux tables de discuter une dizaine de minutes de problèmes comme : «Faut-il qu'un manager soit “bon” pour être un “bon manager”?» Cela avait bien marché. Je lui ai demandé ensuite s'il le faisait habituellement.

«Non, c'était une première! m'a-t-il répondu. J'ai lu vos "Instructions aux instructeurs" et j'ai décidé d'essayer!»

Le plus souvent, les groupes consacrent pratiquement une heure à chaque problème – c'est le temps qu'il leur faut pour le replacer dans le contexte de leur propre expérience. Comme cela se répète souvent, au fil de nos cinq modules, chacun finit par bien connaître le cadre dans lequel évoluent les autres. Et la promotion finit par se transformer en une espèce d'ensemble vivant de cas en direct.

## Réflexions du matin

Le véritable cœur de l'ensemble du processus d'apprentissage, c'est ce que nous appelons les «réflexions du matin», dont l'idée nous a été soufflée par Ramesh Mehta, directeur du module de Bangalore lors de notre Cycle 1. (J'utilise les chiffres arabes pour désigner l'année du cycle [Par exemple, Cycle 6 signifie le sixième, historiquement], les chiffres romains pour désigner les modules eux-mêmes [par exemple, le Module IV est celui qui porte sur la collaboration, au Japon].) La première chose que nous faisons, le matin en se retrouvant, quand on a encore l'esprit tout frais, ce qui n'empêche pas d'avoir eu de nouvelles idées depuis la veille au soir, c'est de demander à tout le monde de réfléchir. L'objectif est de profiter de ce moment privilégié et détendu pour préciser, partager, renforcer et étendre les enseignements tirés de ce qui a été dit la veille.

Nous commençons par donner quelques minutes de temps libre pour que tout le monde puisse noter ses réflexions dans le «cahier d'idées» remis à chacun. (L'une de nos diplômées a brandi le sien durant une réunion, dans son entreprise, en clamant que c'était le meilleur livre de management qu'elle ait jamais lu.) Il est assez remarquable de voir une salle de cours pleine de managers, normalement débordants d'activité, assis dans un silence recueilli.

Cet exercice est suivi d'une discussion, table par table, pour partager ces réflexions... Ces dix à quinze minutes permettent de faire remonter les idées de chacun et de les passer en revue. Suit une discussion ouverte en séance plénière, alimentée par les échanges en petits groupes (cette discussion est généralement conduite par le directeur du module ou du cycle, parfois par les participants). Inutile de dire que cela se prolonge quelquefois longtemps, pendant qu'un professeur attend impatiemment de commencer le cours prévu pour la matinée. La solution de ce problème est simple : il n'a qu'à attendre (il en profitera pour apprendre quelque chose, lui aussi). Cela peut bien entendu affecter l'emploi du temps de la journée. Mais, répétons-le, nous sommes là pour

apprendre, pas pour couvrir du terrain, et c'est durant ces sessions matinales que nous le faisons souvent le mieux. Même – et surtout – quand elles se prolongent, souvent près d'une heure. Frank McCauley, alors responsable de la formation des dirigeants à la Royal Bank of Canada, nous a rendu visite en Inde et a assisté à l'une de ces réflexions du matin. Il a confié plus tard à un journaliste de *Fast Company* : « C'est la conversation la plus passionnante à laquelle il m'ait été donné d'assister dans un cadre académique. Nous avons fait le tour de la pièce en discutant de tout, des problèmes politiques aux questions économiques, avant de passer à l'éthique et au business » (Reingold 2000:286).

Ce témoignage montre bien que tout peut surgir au cours de ces sessions : des réflexions sur les sujets abordés la veille, les événements vécus dans les entreprises, entendus aux informations, voire des problèmes remontant à plusieurs jours ou à un module précédent. C'est ainsi que ces réflexions du matin deviennent un commentaire en direct – et le fil rouge – de l'ensemble du programme, elles amalgament tous les enseignements retenus par les participants.

## Le partage des compétences

Une autre forme de réflexion qui semble bien fonctionner, même si nous sommes loin de l'avoir suffisamment exploitée, c'est le partage des compétences évoqué chapitre 9. L'objectif, en l'occurrence, est assez modeste : il consiste non à présenter la meilleure pratique, ni même à proposer une bonne pratique, mais tout simplement à partager la pratique telle qu'elle est vécue – la façon dont les managers présents dans la pièce ont utilisé certaines compétences.

Il est intéressant de voir le nombre d'idées qui jaillissent lorsqu'on demande à un groupe de managers expérimentés de parler de leurs propres compétences. Tout le monde aime raconter son histoire fétiche, et le partage des compétences est l'occasion de raconter beaucoup de réussites ou de catastrophes. Comme nous l'avons noté chapitre 9, quand nous avons demandé au cours de notre tout premier module : « Comment trouvez-vous le temps de réfléchir, quand vous croulez sous le travail? », les idées ont fusé de partout. Presque tout le monde, dans la pièce, avait quelque chose à dire – à un moment donné, huit personnes se disputaient la parole. Ces discussions n'ont rien de spectaculaire. Elles sont calmes, retenues, mais enthousiastes tout de même.

Voici quelques questions destinées au partage des compétences, pour les autres modules : « Comment composez-vous avec la structure officielle de l'entreprise? » (Module II), « Avez-vous réussi à accomplir

un grand changement à coup de petits changements?» (Module V). La liste est sans fin, les questions toujours pertinentes. Elles paraissent très naturelles à une promotion composée de dirigeants; la technique consiste à marquer une pause, se donner le temps d'y réfléchir.

Tous ces aspects de la réflexion expérientielle ne se résument pas à multiplier les tours de table pour susciter davantage de participation. C'est bien plus que cela : cela consiste à reconcevoir la salle de classe pour donner toute sa place à l'expérience des apprenants. Et cela change tout.

## **Le rôle des enseignants dans une classe où l'on s'adonne à la réflexion**

En notre qualité de professeurs de ce programme, nous enseignons; notre job, comme nous l'avons déjà noté, est de présenter à la classe des éléments intéressants. Alors nous faisons notre cours, nous proposons des lectures obligatoires, nous dirigeons des discussions de cas, nous concevons des exercices, nous organisons des simulations. Nous faisons ce que font tous les bons professeurs de management. (Nous corrigeons même des devoirs!)

Mais, au-delà de tout ceci, notre rôle est de stimuler une réflexion personnelle et approfondie, ce qui, comme on l'a noté plus haut, suppose de modifier notre démarche. Nous devons aider les participants à tirer les enseignements de leur propre expérience et nous efforcer, avec eux, de faire le lien entre celle-ci et nos propres apports conceptuels.

Ceci exige une certaine préparation, pour le contenu et surtout pour le processus, mais surtout, cela exige de s'engager. Les enseignants doivent s'impliquer physiquement, par leur présence, intellectuellement, par leur pensée, et affectivement, par leur énergie. Si cela a l'air plus facile que de faire un cours magistral, c'est en fait beaucoup plus exigeant. Si je devais identifier la compétence la plus nécessaire dans tout ceci, je nommerais la plus rare dans l'enseignement contemporain : l'écoute.

Kentaro Nobeoka, codirecteur du Module IV au Japon, estime que pour faire travailler une classe réellement interactive, le professeur doit suivre 95 % de ce qui s'y dit. L'anglais n'étant pas sa langue maternelle, il estimait en comprendre environ 75 %. Il devait se donner beaucoup de mal, car je doute que la plupart des enseignants de langue anglaise, dans notre programme, en captent autant. (En réalité, bien sûr, ils en entendent beaucoup moins, puisque la discussion a lieu entre les participants, autour des tables.)

Les professeurs donnent le ton, et ce doit être celui de l'ouverture, de la flexibilité, de la suspension de l'incrédulité – un climat extrêmement



réfléchi, tout le monde se préparant à écouter plus qu'à parler, puis à parler en tenant compte de ce qu'il a entendu. Les meilleures intentions du monde, manifestées dans le programme le plus merveilleux du monde, sont des conditions nécessaires mais non suffisantes, tant s'en faut. Ce que les participants retiendront dépend largement du climat de la classe – un climat de confiance généralisée, fondée sur le respect mutuel de toutes les personnes présentes.

Dans la plupart des MBA, les enseignants arrivent par avion, délirant leur message et s'envolent aussitôt vers d'autres cieux. Les pigeons voyageurs, ce n'est pas notre tasse de thé. Nous aussi, nos professeurs viennent spécialement pour nous puis repartent, mais entre les deux, nous souhaitons qu'ils se posent, s'engagent dans le travail collectif, en particulier autour des tables – où l'on jette une passerelle entre leur matière et l'expérience des participants.

Il y a peut-être place dans l'enseignement du management pour quelques «étoiles», brillants esprits dont les idées fascinent la classe. L'ennui, c'est que trop souvent, ils hypnotisent tant et si bien leurs interlocuteurs que ceux-ci sont incapables d'apprendre quoi que ce soit. J'ai vu trop de divas susciter des questions, sans jamais pour autant se laisser dévier d'un iota de leur ordre du jour. Les idées qu'ils présentent en cours semblent avoir une espérance de vie de quelques heures.

L'une des caractéristiques distinctives de l'IMPM, c'est que nos enseignants prennent le temps de rester en classe, où ils jouent le rôle d'animateurs – notamment le directeur de module (présent à son propre module) et le directeur de cycle (présent à tous les modules). En restant sur site, je veux dire dans la salle de cours, ils deviennent l'un des composants essentiels du ciment qui assure la cohésion de l'expérience d'apprentissage. Ils apprennent à connaître les participants, leurs expériences et leurs soucis, tout en travaillant avec eux, en formant un groupe soudé.

Nous avons renforcé, au fil du temps, le rôle du directeur de cycle en lui donnant les moyens de passer davantage de temps dans nos salles de cours pour discuter des activités du programme qui se déroulent à l'extérieur – notamment les mémoires de réflexion, les échanges de managers, les initiatives de changement et les impacts. (Cela peut paraître coûteux d'avoir ces deux personnes en salle de cours, mais il faut comprendre qu'ils assument seuls la responsabilité de l'essentiel du temps que nos participants consacrent à notre programme – peut-être le tiers, au total – et que cela comprend la discussion des activités citées ci-dessus, celles des réflexions du matin et celle des études de terrain

[dont nous parlerons plus loin], dont la plupart ne demandent guère de préparation.)

Mais les enseignants ne peuvent être les seuls à animer le débat. Les participants doivent eux aussi assumer ce rôle – ce n'est pas en restant le cul sur sa chaise que l'on apprend quoi que ce soit. Plus ils s'approprient le rôle d'animateurs, plus nous pouvons estimer avoir réussi. Un professeur, venu en observateur, a remarquablement exprimé l'esprit de la chose : «Ils avaient le sentiment que le professeur avait trouvé la conclusion. Mais c'était eux qui l'avaient trouvée!» L'encadré suivant raconte une histoire qui en témoigne. C'est une bonne manière de conclure ce chapitre sur le décor de l'IMPM.

## LA SPIRITUALITÉ DANS LA SALLE DE COURS

Il était une fois un professeur de théologie qui n'avait encore jamais été confronté à une classe de managers. Il devait, dans le cadre du Module I sur la réflexion, leur parler de «la spiritualité et la pratique du management», puis monter avec eux un petit sketch. Nous avions prévu, pour l'ensemble de cette activité, une journée entière et le lendemain matin.

Quand il s'est mis à parler, avec des phrases contenant chacune au moins trois mots que je n'avais jamais entendus de ma vie, je me suis un peu inquiété. Entre des références aux «grands narratifs» (comme la Genèse) et les «petits narratifs» (comme des histoires personnelles), son propre grand narratif tombait dans les sourdes oreilles d'individus que n'intéressait que leur propre petit narratif. Mais la classe a écouté poliment. Un certain temps. Puis, une main s'est levée : «Pourriez-vous... euh! clarifier ce dernier point?» Au bout d'un certain nombre de questions similaires, notre homme s'est mis sur la défensive. Lui et la classe formaient désormais deux camps bien distincts. Quelques instants de tension ont suivi. Je me demandais comment nous allions nous sortir de cette journée.

Puis, une jeune femme est intervenue : «J'ai du mal à suivre ce que vous essayez de nous expliquer.» Ces mots exprimaient parfaitement son sentiment : loin de se désintéresser de ce qu'il

disait, elle essayait de s'accrocher. Il avait de toute évidence énormément bûché sa présentation – trop, en fait – et avait de toute évidence des choses intéressantes à dire. L'intervention de cette femme le reconnaissait et exprimait sa bonne volonté. Le professeur s'est détendu et a adopté un ton plus pragmatique et, à la fin de la matinée, les participants avaient appris des choses utiles.

L'après-midi a été très différente. Le professeur a dirigé un exercice, un « tâtonnement » à la recherche de spiritualité, puis a divisé la classe en groupes, chacun préparant son petit sketch parodiant les réactions au module. Cela a très bien fonctionné.

Ensuite, nous nous sommes tous assis en cercle pour réfléchir à la journée qui s'achevait. Il y a eu une bonne discussion, dans une ambiance chaleureuse et détendue. À l'issue de celle-ci, l'un des participants japonais, dont l'anglais n'était pas encore très rodé (nous étions dans les tout premiers jours du premier module), a pris la parole pour dire que, très honnêtement, il n'avait rien compris à ce qui s'était dit le matin. Le reste du groupe, très sensible aux difficultés d'un condisciple, a décidé de voir ce que l'on pouvait faire, dans l'heure qui restait, pour qu'il en aille différemment le lendemain matin. Quelqu'un a parlé de se cantonner aux religions occidentales, en particulier le christianisme, mais le professeur a mal compris, croyant qu'on lui demandait de parler de religion comparée. Tout le monde a dit que non, ce n'était pas cela. À ce moment-là, je suis intervenu et, me tournant vers le professeur, je lui ai dit : « Vous devriez présenter une description du christianisme, comme vous aviez commencé à le faire ce matin, mais de façon à ce que vous (en me tournant vers le participant japonais) compreniez de quoi il s'agit. Et (me retournant vers le professeur) je vous demande instamment de ne rien préparer. » (Je le voyais à sa table de travail à quatre heures du matin !) Tout le monde est tombé d'accord.

Le lendemain matin, nous avons eu l'une des plus remarquables présentations qu'aucun de nous ait jamais entendues.

La classe avait permis au professeur de donner toute sa mesure. Un bon manager ne se contente pas de tirer parti des ressources dont il dispose, il en fait quelque chose de grand. Ceux de cette classe ont suspendu leur incrédulité et, en faisant honnêtement l'effort nécessaire, ils ont découvert la spiritualité – en religion et dans leur salle de classe.

## CINQ ÉTATS D'ESPRIT BIEN DIFFÉRENTS

*Ceci est le cours de physique avancée. Cela veut dire que l'instructeur trouve le sujet déroutant. Si ce n'était pas le cas, le cours serait intitulé physique élémentaire.*

LUIS ALVAREZ, PRIX NOBEL 1964

Nous allons maintenant passer au cœur de l'IMPM, aux activités organisées en salle de cours autour des cinq états d'esprit du manager. La nature distinctive de chacun, jointe à notre pédagogie particulière, a constitué un vrai défi pour chacune des équipes de module, les obligeant à une réflexion novatrice. Je décris dans ce chapitre le résultat de ces cinq cheminements, après avoir présenté les problèmes qu'il nous fallait résoudre pour la conception générale des modules. Notre intention était de créer cinq expériences uniques appelées à se fondre dans un seul programme intégré.

### LES IMPÉRATIFS QUI ONT DICTÉ LA CONCEPTION DES MODULES DE L'IMPM

Nos modules devaient être structurés, mais pas trop – nous tenions en effet à ménager une grande flexibilité dans la salle de classe. C'est un peu comme en cuisine : il faut prendre la bonne casserole, y mettre les bons ingrédients, régler correctement la source de chaleur, tourner de temps en temps, puis laisser le processus se dérouler.

Quatre objectifs ont guidé la conception de chacun des modules :

- Nous devons *traiter* le sujet correspondant à chaque état d'esprit ou thème (par exemple, dans le Module III, divers aspects du contexte, comme le comportement du consommateur, les mar-

chés financiers, les relations avec les investisseurs) et, idéalement, proposer plusieurs modèles descriptifs (par exemple, les diverses formes de capitalisme) et les compétences qu'ils supposent (par exemple, le réseau et la négociation). Mais cela ne n'est pas avéré le plus difficile; les universitaires sont habitués à «couvrir du terrain», au moins le terrain conceptuel.

- Il fallait aussi développer un *thème* pour chaque module, afin d'encourager une synthèse naturelle à mesure que l'on progressait. Dans le quatrième module (sur les relations), par exemple, le thème est devenu «le management ne consiste pas à contrôler les gens mais à faciliter la collaboration entre eux». Ces thèmes ont bien entendu évolué à mesure que de nouveaux professeurs intervenaient.
- Un directeur de module de McGill, Kunal Basu, a beaucoup insisté sur la nécessité de creuser au-delà des interprétations évidentes de chaque état d'esprit, d'aller jusqu'au sens profond de la pratique du management. Il nous a exhorté à rechercher les vérités cachées. Quelle est l'essence de l'analyse dans l'entreprise? Quel est le vrai sens du développement pour les participants des pays en voie de développement et ceux des pays développés? Tous les thèmes simplifient; pour citer Karl Weick (1996), il fallait atteindre la «simplicité profonde» – dépasser les régularités «évidentes» pour atteindre les «simplifications résultant d'un travail acharné, qui permettent de tirer les enseignements d'une expérience plus complexe» (252).
- Le plus difficile était de *donner vie* à chaque état d'esprit – ne pas se contenter de présenter tel ou tel concept, mais le *vivre* pendant le module. C'était parfois facile : quand on n'est pas indien, pour ressentir le contexte, en Inde, il suffit de faire un tour dans la rue. Pas de problème non plus pour la réflexion : nous l'avons ancrée dans la notion même du module de Lancaster. Mais comment *ressentir* le changement à Fontainebleau ou l'analyse à Montréal? Il est facile d'enseigner l'analyse dans une business school. Mais comment la vit-on par l'expérience? Autrement dit, comment faire en sorte que le poisson – les participants et les enseignants – apprécie l'eau dans laquelle ils se meuvent?

## Structure générale des modules de l'IMPM

À partir de ces objectifs ambitieux, il faut remplir les cases de ces fiches feuilles que l'on nomme emplois du temps. Tout le monde est censé savoir ce qui se passe à tout moment. En théorie, du moins. Mardi + Chicago = valeur pour l'actionnaire. Nous remplissons ces feuilles à l'IMPM aussi, mais, idéalement, en laissant des cases vides.

La figure 11.1 montre le schéma général d'un module. Il ne faudrait pas en conclure que tous se ressemblent – une visite dans les cinq lieux où ils ont lieu chasserait rapidement cette idée fautive. En fait, tout simplement, l'existence d'un cadre commun contribue à fondre le tout dans une expérience unique.

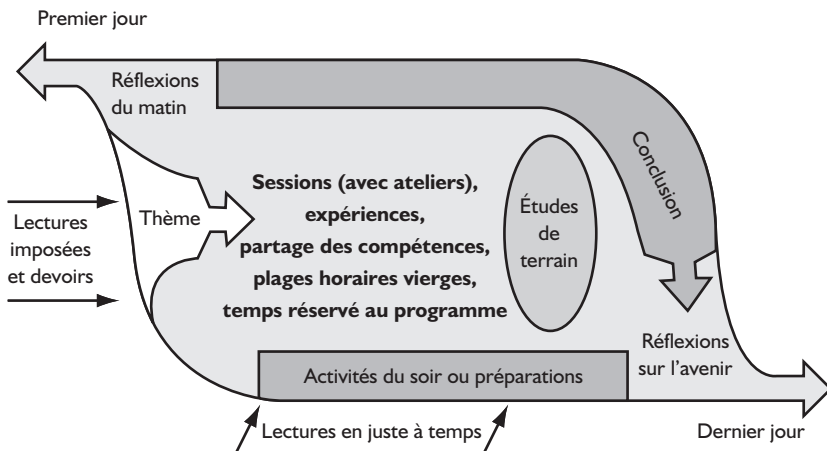


FIGURE 11.1  
Conception générale du module IMPM

La première chose que nous faisons, quand nous nous retrouvons, c'est un petit flashback de façon à passer en revue les idées qui sont venues à nos participants et les expériences qu'ils ont vécues depuis le dernier module; la dernière, c'est de réfléchir à ce qu'ils feront en rentrant dans leur entreprise et au prochain module. Entre ces deux étapes, se succèdent des sessions d'une demi-journée ou d'une journée entière, consacrées à des sujets en lien avec le thème du module et introduites par un cours magistral, des exercices, des cas, etc.; l'ensemble est suivi d'ateliers, autour des tables.

Les programmes des business schools sont généralement articulés autour de cours de quelques semaines ou de quelques mois qui revien-

nent périodiquement; les programmes de formation ont plutôt recours à des sessions de quelques heures chacune. Nous avons opté pour une formule hybride : nos modules sont des cours de quinze jours, délivrés par le truchement de sessions de quelques heures.

S'il est important de faire le plus grand usage possible des expériences vécues par nos participants, nous créons également de l'expérience sur site – visites de diverses sortes, contacts avec la culture locale, etc. Il s'agit moins d'organiser des événements susceptibles d'impressionner la galerie – je veux dire nos participants – que de leur faire vivre des choses intéressantes, susceptibles de les faire réfléchir. Par exemple, le discours convenu d'un dignitaire local n'apporte en général rien de très substantiel, alors qu'il peut être fort enrichissant de le faire interroger par un groupe bien préparé. Et, bien sûr, si nous attachons la plus grande importance au verbal à l'intérieur de nos salles de cours, le visuel, à l'extérieur, offre le plus grand intérêt. Ainsi, près de Lancaster, nous emmenons régulièrement nos groupes visiter les sites qui ont été le berceau de la première révolution industrielle, afin de leur faire apprécier les difficultés auxquelles les managers de l'époque étaient confrontés.

Autre composante importante de tous nos modules – dont l'importance ne cesse d'ailleurs de croître – le *program time*, sorte de parenthèse ménagée dans chaque module. Le directeur du cycle y traite les questions relevant du programme en général. Nous n'avons pas inventé la formule, bien entendu, mais elle revêt une signification particulière à l'IMPM; c'est là, par exemple, que se situent les sessions consacrées à l'impact sur leur entreprise de ce qu'apprennent les participants, c'est là aussi que les professeurs exposent à l'ensemble du groupe les idées les plus intéressantes contenues dans les mémoires de réflexion, c'est là enfin que nous préparons les échanges et les projets, puis en faisons le debriefing. La figure 11.1 montre aussi que nous avons prévu des plages horaires pour le partage des compétences et les réflexions matinales, dont nous avons déjà parlé, ainsi que des plages vierges et un temps suffisant pour les études de terrain, dont nous allons parler dans les paragraphes suivants.

## Les plages horaires vierges

La meilleure manière de traiter ces fichus emplois du temps, c'est de laisser certaines cases vides. (Désolé! Ce créneau horaire est réservé! C'est l'heure à laquelle nous ne faisons rien!) Des choses intéressantes

surgissent systématiquement de façon inattendue pendant les programmes de management. Il est vraiment dommage de ne pas être en mesure de leur consacrer le temps qu'elles méritent. Nos plages vierges nous permettent précisément d'y revenir.

Les gens qui élaborent les emplois du temps ont toujours une peur bleue de ce que les présentateurs, à la radio, appellent des «blancs». Et si personne n'avait rien à dire? Je n'ai pas souvenir qu'un tel silence se soit jamais abattu sur l'une de nos classes. Les managers ne manquent pas de sujets de conversation intéressants, ils manquent seulement du temps et de la liberté de s'y engager. Malgré nos bonnes intentions, en particulier la réflexion du matin et la règle du 50/50 (qu'il nous arrive de violer), les participants de l'IMPM ont un sujet de contrariété constant : ils se plaignent de ne pas avoir suffisamment de temps pour discuter entre eux. Les plages vierges peuvent y pallier (voir l'encadré suivant sur les forums IMPM).

## LES FORUMS IMPM

Dans notre second module, qui porte sur l'analyse, nous consacrons une journée à chacune des fonctions de l'entreprise – le marketing, la finance, la comptabilité, la technologie de l'information. Les matinées sont réservées aux techniques les plus en pointe dans ces divers domaines, et une année (Cycle 4), nous avons décidé de réserver les après-midi à des *forums* ouverts – tout ce que vous avez toujours voulu savoir en matière de marketing un jour, de finance un autre, etc. Les participants inscrivaient au tableau blanc les sujets dont ils avaient envie de parler (par exemple, en marketing, «Comment concevoir la politique de marque d'une nouvelle entreprise?»; en finance, «L'une des entreprises représentées dans le groupe a-t-elle mis en place un tableau de bord prospectif?»), les sessions du matin fournissant d'autres sujets. En pratique, tout le monde – professeurs spécialisés et participants – s'installait autour des tables, les premiers participant aux discussions des seconds, sans que personne ne dirige la séance du devant de la salle.

La première fois que nous avons testé cette formule, en finance, le forum devait en principe durer de deux à cinq heures



de l'après-midi. Les discussions se sont prolongées jusqu'à six heures moins le quart! Au milieu de l'après-midi, quelqu'un a demandé des explications sur la création de valeur intrinsèque. Un participant de chez Alcan, doté d'une remarquable expérience en la matière, est allé au tableau et a fait un topo qui a été très bien accueilli. Un peu plus tard, le groupe a interrogé les collègues de la Croix-Rouge pour savoir comment cet organisme finance ses campagnes. Le lendemain, en comptabilité, le forum a commencé plus tard et s'est prolongé jusqu'à six heures et demie! Il n'y a pas de temps morts, chez nous!

Dans le Cycle 7, je devais conduire une journée entière consacrée aux formes de l'entreprise et je prévoyais de comparer les bureaucraties mécaniste et professionnelle, la structure entrepreneuriale et en groupe de projet (Mintzberg 1989; seconde partie). J'ai présenté les aspects conceptuels le matin, avec deux temps de discussions en tour de table pour que les participants puissent réfléchir à la configuration de leur propre entreprise. Les choses étant allées plus vite que prévu, nous avons décidé d'organiser un forum l'après-midi; Brenda Zimmerman, qui était directeur de module et avait un talent remarquable pour organiser des ateliers, est venue me rejoindre. Nous avons dressé la liste d'un certain nombre de questions qui s'étaient présentées le matin, en «juste à temps», dirais-je, mais avec un peu plus de structure que pour les forums précédents.

- Quelqu'un avait demandé comment une activité donnée s'organisait dans chacun des divers types d'entreprise. Nous avons choisi l'exemple du développement de nouveaux produits, et nous avons demandé si un participant en possédait une expérience approfondie. Quatre volontaires se sont proposés et, par chance, ils venaient d'entreprises structurées différemment les unes des autres. Nous les avons fait asseoir à l'avant de la salle, face aux autres, et ils ont répondu aux questions de leurs condisciples sur la façon dont le développement des nouveaux produits était organisé dans leur société. Une discussion très animée a suivi.
- Une autre question concernait les groupes de projet, qui relèvent du type «adhocraties». Quand nous avons commencé, les participants étaient regroupés autour des tables par entreprise et nous leur avons demandé, par rapport à ce qui s'était dit le matin, quelle forme d'entreprise décrivait le

mieux la leur. Les quatre types étant représentés, nous avons donc désigné un coin de la salle pour chacun et demandé aux collaborateurs de ces firmes de réfléchir à la façon dont le système de contrôle reflétait la forme de leur entreprise. Ils ont ensuite présenté leurs conclusions, ce qui a permis d'illustrer très clairement, à la lumière de l'expérience de chacun, la façon dont le système de contrôle diffère suivant les diverses formes d'entreprise.

- Un manager d'une entreprise canadienne avait demandé comment le *kaizen*, ou amélioration continue, peut devenir une activité régulière et non plus sporadique. Nous avons fait appel aux participants de chez Fujitsu, entreprise experte en la matière. Leurs explications et les discussions qui ont suivi ont permis de parvenir à la conclusion que traiter le *kaizen* comme une technique, avec des réunions officielles, ce n'est pas du tout la même chose que d'en faire une philosophie intégrée dans le travail quotidien de l'entreprise.

Ce n'était qu'une après-midi, mais elle avait permis de tirer de riches enseignements de l'expérience des uns et des autres en lien avec les concepts présentés le matin. Il nous avait suffi de trois ingrédients : 1. la matière première – à savoir des participants expérimentés et des concepts applicables ; 2. une culture privilégiant la réflexion à la lumière de l'expérience ; et 3. quelques idées simples pour organiser la discussion.

## Les études de terrain

Nous avons recours aux *études de terrain* dans tous nos modules, mais d'une manière qui nous est propre. Les participants visitent les installations locales des entreprises représentées dans la classe. Il ne s'agit pas de tourisme passif, mais d'investigation active sur un sujet lié au module, par exemple un « audit culturel » chez British Telecom, dans le premier module, ou encore l'étude approfondie des processus de changement chez Lufthansa dans le dernier.

Sauf pour le premier module, les participants de l'entreprise qui nous accueille sont responsables de l'organisation des études de terrain (mais pas d'y accompagner leurs collègues, ils se rendent eux-mêmes

dans une autre entreprise); ils décident donc la question qui va être étudiée, celle-ci étant associée au thème du module, puis ils divisent la classe en groupes de quatre ou cinq personnes qui conduiront leur recherche dans diverses parties de l'entreprise (de préférence en allant un peu partout, de la direction générale aux opérations sur le terrain), organisent ces recherches et expliquent l'ensemble de cette activité à la classe.

Les groupes passent une journée entière dans l'entreprise visitée. Le lendemain matin, tous ceux qui sont allés dans une société se retrouvent pour mettre leurs conclusions en commun, ils les présentent l'après-midi à l'ensemble de la classe, après quoi il y a une discussion ouverte et les participants de l'entreprise visitée réagissent.

Apparemment, les présentations marchent mieux quand elles ne sont pas trop peaufinées. Nous n'avons besoin ni de Powerpoint ni d'un mémo en bonne forme. Ce qu'il faut, c'est que les conclusions intéressantes remontent pour stimuler des discussions spontanées. L'idée n'est pas de prescrire un changement, mais d'offrir des idées descriptives. Autrement dit, il faut y voir des enquêtes réfléchies et non des études de consultants, ces recherches contribuent à lier les activités du module. D'ailleurs, croyez-vous qu'un manager bénéficie souvent des commentaires de collègues en qui il a confiance, qui sont dans une situation comparable à la sienne, n'ont aucun compte à régler, rien à vendre, et n'ont pas besoin de faire bon effet devant leur patron?

J'ai noté au chapitre 8 que j'avais été surpris du succès des visites d'une journée qu'organisait Sumantra Ghoshal à l'Insead. C'est ce qui a inspiré nos études de terrain et, là encore, je trouve que cela fonctionne remarquablement bien. Les participants des entreprises admirent souvent la perspicacité de leurs collègues; quant aux personnes qu'ils ont eu l'occasion d'interroger sur place, elles disent souvent avoir beaucoup appris du simple fait qu'on leur a posé telle ou telle question. «Pourquoi ne nous posons-nous pas nous-mêmes ces questions toutes simples?» a fait remarquer un jour un manager de Matsushita.

Ces études de terrain semblent, au premier abord, assez semblables à des études de cas, mais plusieurs différences importantes les distinguent : les premières sont des expériences visuelles, voire viscérales, et pas simplement verbales comme les secondes. Les participants sont dans les locaux d'une entreprise qu'ils connaissent déjà à force d'en entendre parler par leurs collègues et ces derniers, ayant vécu ces «cas», peuvent les entraîner à une réflexion plus approfondie. Je me souviens d'un manager de British Telecom qui avait visité un centre d'appels à la Royal Bank of

Canada. Son propre job consistait à aider à la mise en place de ce type de centre pour les clients de BT, mais il n'en avait jamais vu un seul conçu, comme celui que nous avons visité ensemble, pour faire passer les facteurs comportementaux avant les facteurs techniques. Il était très admiratif. Le patron du centre d'appels de la Royal Bank, qui faisait partie du groupe, était absolument rayonnant. Pour répéter un point qui mérite de l'être, les managers expérimentés ont beaucoup à apprendre de leurs expériences mutuelles.

### **Quand les participants deviennent partenaires, voire citoyens du programme...**

Ce qui mesure le mieux notre réussite, c'est peut-être de voir à quel point les participants se prennent en charge et deviennent au passage partenaires, voire citoyens du programme. Pour en donner quelques exemples, les participants d'un cycle ont demandé de diriger les sessions de réflexion du matin, ceux d'un autre ont pris l'initiative de rencontrer les professeurs avant leur cours pour leur parler de leur entreprise.

L'heure est venue de parler de chacun de nos modules. Leur conception n'a pas été facile. Mais c'est précisément ce qui a attiré des enseignants intéressants et enthousiastes. Comment prenez-vous toutes les caractéristiques que nous venons de décrire pour développer deux semaines d'enseignement articulé sur un état d'esprit dont personne n'a encore fait le sujet de son enseignement, tout en s'arrangeant pour qu'il ait un caractère spécifique, mais s'intègre cependant dans un programme d'ensemble cohérent?

Richard Rumelt, de l'UCLA, a dit un jour en riant que si deux professeurs ont la même idée, l'un des deux est redondant. Nous n'avons pas connu ce problème! Toutes les personnes impliquées dans ce programme ont eu des idées. Et elles continuent. C'est la raison pour laquelle ce que je décris ci-dessous n'est pas nécessairement notre pratique actuelle, ni même notre meilleure pratique – au moment où j'écris ces lignes, quelque chose est certainement en train de changer, et même de s'améliorer – je décris donc ce que nous avons fait, les étapes d'un devenir, en quelque sorte<sup>1</sup>.

---

1. En tant que directeur du programme, j'ai assisté personnellement aux 22 premiers modules de l'IMPM. Depuis, j'enseigne régulièrement dans trois modules, et j'ai été particulièrement impliqué dans le second module McGill, dont je suis codirecteur pour le Cycle 8, en 2003.

## MODULE I : GÉRER SON MOI, OU LA RÉFLEXION

L'IMPM commence à Lancaster, et tout de suite, nous donnons le ton de notre petite musique. Le but de l'opération, c'est la *réflexion*, qu'il s'agit d'apprécier, de pratiquer, de vivre. Le philosophe chinois Lao Tzu serait l'auteur de la maxime suivante : « Connaître les autres, c'est l'intelligence; se connaître soi-même, c'est la vraie sagesse. » Notre intention, dans ce module, est d'encourager la vraie sagesse.

Bien sûr, un module de réflexion représente un vrai changement par rapport aux pressions du travail quotidien, et aussi par rapport à la plupart des programmes d'enseignement et de formation au management. Pour autant, le *contenu* de ce module est sans doute moins inhabituel que la *façon* dont il est délivré. Car nous avons là deux semaines entières d'activités liées, d'une manière ou d'une autre, à la réflexion. La figure 11.2 donne un aperçu conceptuel d'ensemble de ce module.

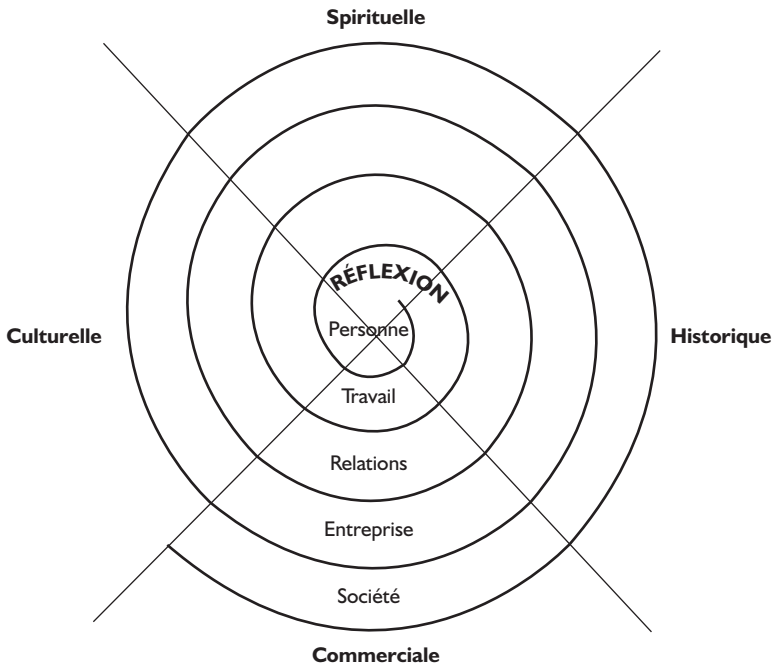


FIGURE 11.2  
Configuration du module de réflexion

Pour développer une tournure d'esprit propice à la réflexion, nous proposons à nos participants de se pencher vers leur propre personne,

leur travail, leur univers, pour apprécier la façon dont ils pensent, agissent et s'acquittent de leurs responsabilités; celle dont ils gèrent les tensions inévitables et apprennent par l'expérience à être plus perspicaces – plus « critiques » au sens constructif de ce mot. Jonathan Gosling, qui a dirigé ce module lors de nos deux premiers cycles, explique très sérieusement que réfléchir, c'est comme éplucher un oignon pour révéler successivement des couches de plus en plus profondes :

- la société (histoire, économie, éthique, spiritualité);
- l'entreprise (culture, structure, savoirs);
- les relations (avec les autres, avec les groupes);
- le travail (travail managérial, le moi du manager, le temps passé à manager);
- la personne (expérience, style).

Les trois premières pelures de notre oignon correspondent aux trois premiers modules du programme. À l'instar de l'ouverture d'un opéra, le Module I lance l'ensemble et en introduit tous les éléments; son second rôle, non moins important, consiste à tisser des liens entre les participants pour former un groupe-classe soudé. Cela ne veut pas dire que les participants perdent leur identité nationale – bien au contraire, ils la renforcent en apprenant à s'en servir pour approfondir leur appréciation du monde. Une jeune femme nous a dit avoir découvert là, au nord de l'Angleterre, à quel point elle était Américaine!

*Réfléchir*, en latin, signifie replier, et cette étymologie montre bien que l'attention doit d'abord se tourner vers l'intérieur afin de pouvoir se tourner vers l'extérieur et porter un regard différent sur ce qui nous est familier. C'est largement ce qui se passe au cours de ce module.

Les détails des activités de tous nos modules sont décrits dans un document accessible sur [www.impm.org](http://www.impm.org); je me contenterai donc d'en donner les grandes lignes. Comme le montre la figure 11.2, les quatre dimensions du contenu (spirituelle, historique, culturelle et commerciale) sont intégrées au sein des sessions sur la personne, le travail, les relations, l'entreprise et la société. Les sessions portent sur le travail et la pensée du manager; sur l'entreprise apprenante et l'investigation positive; sur la moralité et le rôle de la religion; sur le sens du travail et la nature de la personne. Tout cela est repris au cours des ateliers de réflexion. Le thème du module, tel qu'il a évolué, est d'apprécier la façon dont le contexte façonne la personne par l'entremise du travail et de la culture.

Le module propose également un certain nombre d'expériences vécues : activités sportives ou à l'extérieur pour encourager les liens; atelier de théâtre amateur pour apprécier la nature des interactions

spontanées; il y a aussi une session sur la spiritualité au cours de laquelle nous avons entraîné le groupe dans un «pèlerinage» sur un site païen, un monastère bouddhiste et une église chrétienne (tout ceci est présenté dans Roberts 1999); ainsi qu'une incursion en histoire de l'économie, au travers de la visite d'une usine de tissage du coton et d'entreprises ancrées dans la «nouvelle économie». L'«audit culturel» des entreprises britanniques représentées dans la classe complète tout ceci.

Un nombre étonnant de participants nous ont dit, au fil des années, que ce module leur avait changé la vie. Au départ, cela m'a surpris, mais cela n'aurait pas dû. Les managers mènent une vie trépidante, harassante même. Ils peuvent rarement s'offrir le luxe de prendre une pause, même au cours de ce qu'il est convenu d'appeler leurs «loisirs». Ils se retrouvent soudain dans un cadre détendu, libres de s'engager des heures durant dans toutes sortes d'activités inattendues, ouvrant la voie à la réflexion – et cela les marque parfois profondément. Vers la fin de notre second cycle, une participante a mené une enquête auprès de ses condisciples pour savoir si l'IMPM leur avait changé la vie. Tous sauf un ont répondu par l'affirmative (le seul à ne pas l'avoir fait n'était pas sûr!) et la plupart ont signalé que c'était le premier module, à Lancaster, qui les avait le plus marqués.

La première fois, nous marchions sur des œufs, non seulement parce que c'était nouveau, mais aussi parce que nous n'avions aucun précédent : personne n'avait jamais demandé à des managers de consacrer quinze jours à la réflexion. Aujourd'hui, avec plusieurs années d'expérience derrière nous, nous ne pouvons que nous demander pourquoi. Les managers contemporains ont beaucoup de temps pour *ne pas* réfléchir. Ce premier module donne le ton de l'IMPM, qui consiste à développer des managers plus réfléchis, plus équilibrés, plus sages.

## MODULE II : GÉRER UNE ENTREPRISE, OU L'ANALYSE

Après la réflexion (à Lancaster), nous passons à l'analyse (à McGill). C'est un changement complet d'état d'esprit! Et la source d'innombrables heures de réflexion, je peux vous le dire, a été de nous demander comment enseigner un module d'analyse.

Comme nous l'avons déjà dit, les réponses évidentes n'étaient que trop faciles. Dans les business schools, l'enseignement de l'analyse est notre spécialité et, dans leur travail, nos participants en sont des utilisateurs experts. Le module aurait donc pu se contenter d'en enseigner les techniques. Nous aurions ainsi «couvert» le langage des affaires. Mais

nous avons pensé qu'il fallait faire plus, beaucoup plus – par exemple, soumettre l'analyse à l'examen auquel elle soumet tout le reste. Telle était notre mission à McGill : prendre suffisamment de recul par rapport à l'analyse pour pouvoir s'y engager plus profondément. Autrement dit, il nous fallait pénétrer au cœur même de l'état d'esprit analytique : qui s'y livre réellement, pourquoi, comment, et avec quels effets.

La clé de la conception du module était de trouver un cadre porteur de sens. À dire vrai, le fait même d'en choisir et d'en utiliser un peut être considéré comme l'essence de l'analyse. La figure 11.3 montre la configuration de ce module, similaire à celle, générique, de la figure 11.1, mais avec des lignes droites, afin de faire ressortir la nature structurée de l'analyse, qui consiste à décomposer un tout en éléments constitutifs.

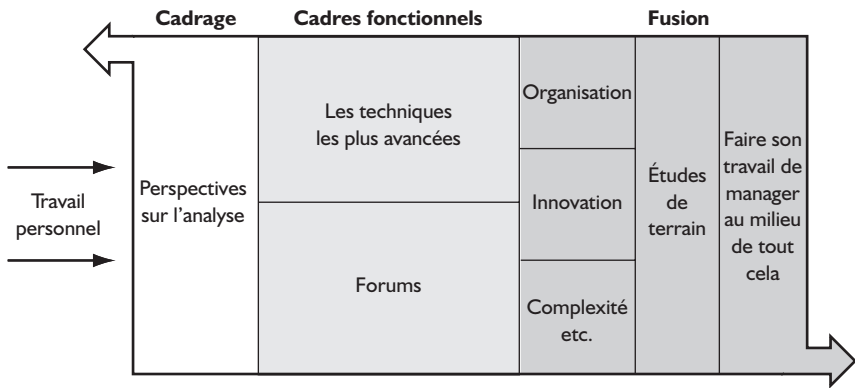


FIGURE 11.3  
Configuration du module d'analyse

Le module lui-même se divise en trois parties. La première, intitulée *cadrage*, est une introduction; la seconde, *cadres fonctionnels*, se penche sur les fonctions de l'entreprise; et la troisième, *fusion*, ambitionne d'établir une cohérence entre ces divers éléments.

Nous commençons par ouvrir différentes perspectives sur la nature de l'analyse. Il nous est par exemple arrivé (Cycle 8) de demander à un philosophe connu de venir nous parler du rôle de la science (Bunge 1998) ou à un chercheur de la façon dont on joue le jeu de l'analyse dans les affaires (Langley 1995).

Le cadre général étant posé, nous passons à des cadres plus spécifiques – c'est-à-dire à la façon dont l'analyse est généralement appliquée aux entreprises, dans les fonctions du marketing, de la finance, de la



comptabilité et de la technologie de l'information. Comme nous l'avons noté dans l'encadré consacré aux forums de l'IMPM, nous consacrons une journée à chacune de ces fonctions, cette journée étant presque toujours divisée en deux parties. Le matin, nous proposons les « techniques de pointe » (parfois sous forme optionnelle), par exemple les options, en finance de marché. Nous avons parfois, pour cela, fait appel à de jeunes enseignants, dont l'expérience limitée avec des groupes de dirigeants est compensée par le fait que leurs idées sont à la pointe de l'actualité. Nous avons même fait appel à nos propres anciens élèves, par exemple un banquier, qui a pris en charge un cours optionnel sur les options. L'après-midi, nous organisons des forums ouverts, où tout le monde peut poser des problèmes concernant la fonction en question. Nous faisons bien entendu du partage de compétence si l'occasion s'en présente (par exemple, dans un forum marketing, un participant demande comment se rapprocher de ses clients).

L'une des difficultés auxquelles nous sommes confrontés, c'est que le niveau des connaissances peut varier énormément au sein du groupe, certains participants ayant passé toute leur carrière dans une fonction, d'autres n'y ayant pratiquement jamais touché. D'où la nécessité du travail personnel – les participants doivent en effet accepter un effort de préparation afin d'acquérir par eux-mêmes un certain niveau dans les fonctions qu'ils connaissent mal (marketing, comptabilité, finance, etc.; nous y reviendrons).

Au cours de la troisième partie du module, nous tentons de nous situer au-delà des fonctions issues de la décomposition de l'entreprise et de voir cette dernière comme un tout, de plusieurs points de vue différents : nous parlons donc des différentes formes d'entreprise; de la théorie de la complexité; du rôle de la « conception » dans le management et enfin de l'innovation. Les études de terrain s'inscrivent dans la perspective de cette fusion, puisqu'elles permettent aux managers de regarder la façon dont les entreprises nord-américaines représentées dans la classe utilisent l'analyse (par exemple en planification stratégique ou en reporting).

À la fin de l'un de ces modules, qu'il avait dirigé, Kunal Basu en a résumé la progression sous la forme suivante :

- Réflexion. Analyse
- Réflexion, Analyse
- Réflexion → Analyse

Autrement dit, ces deux états d'esprit sont-ils séparés, séquentiels ou interactifs? Nous souhaitons clairement atteindre le dernier élément de la liste de Basu.

## MODULE III : GÉRER LE CONTEXTE, OU LE COSMOPOLITISME ÉCLAIRÉ

Le troisième module de l'IMPM change lui aussi les participants. C'est en partie dû au fait qu'il se passe en Inde, pays dont on ne revient pas tout à fait le même homme. Le module lui-même y est aussi pour quelque chose et la symbiose des deux s'avère irrésistible. Le contexte en est le thème; il est donné non seulement à méditer, mais aussi à vivre. L'Inde, telle une lame de fond, vous frappe, vous emporte et vous transporte, non seulement dans un autre monde, mais, en un sens, dans l'au-delà. Comme l'illustre la figure 11.4, ce module repose sur un postulat : mieux connaître le monde des autres est source de sagesse.

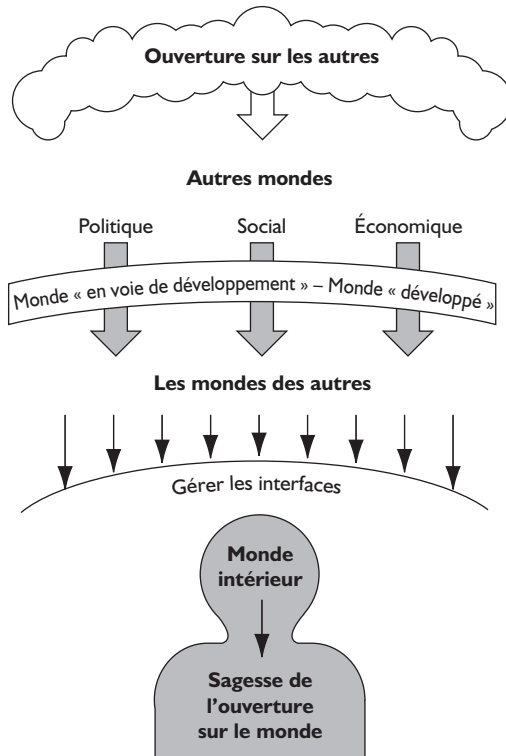


FIGURE 11.4

### Configuration du module de sensibilisation au contexte

Nous vivons sur un globe qui, vu de loin, semble aussi lisse et uniforme qu'une balle de ping-pong. La « globalisation » consiste d'ailleurs

à voir le monde d'une distance telle que l'homogénéisation des comportements paraît s'imposer. Mais est-il réellement souhaitable que tous les dirigeants de la terre soient coulés au même moule, soumis à la pensée unique?

Un regard plus attentif révèle tout autre chose : notre globe est fait de toutes sortes de mondes. Ne devrions-nous pas, dès lors, encourager nos managers à un cosmopolitisme éclairé? Pour paraphraser T.S. Eliot, il leur faut explorer sans cesse afin de revenir chez eux avec, pour la première fois, l'impression de connaître leur propre pays. Tel est l'état d'esprit de notre module de Bangalore.

Il est certes ambitieux de vouloir faire tout cela en quinze jours. Mais il est étonnant de voir le chemin que l'on peut parcourir, l'effet que peuvent créer quelques expériences simples dans un nouveau contexte. Parmi les réactions à notre Cycle 1 qui nous sont parvenues, un participant décrivait ceci comme «un module d'immersion totale», un autre notant pour sa part que cela avait été «extrêmement révélateur, et même choquant... Bangalore a changé le regard que je porte sur le monde». L'Inde est un pays totalement différent de tout ce que nous connaissons, idéal pour former des managers internationaux – c'est un pays réellement en développement, doté d'une robuste infrastructure académique, où la langue anglaise est largement parlée.

Porter et McKibbin (1988), dans leur évaluation de l'enseignement du management, réclamaient que l'on porte «davantage d'attention à l'environnement extérieur – les relations gouvernementales, les tendances sociétales, le climat juridique, le développement international, entre autres – car, selon eux, ces événements “extérieurs” à l'entreprise la pénètrent de plus en plus et affectent son efficacité et sa productivité» (318). Telle est précisément l'intention de ce troisième module de l'IMPM, en mettant l'accent sur l'état d'esprit d'attention au contexte (voir encadré).

## LE COSMOPOLITISME CHEZ FUJITSU

Les Japonais confondent parfois le sens de «global» et de «cosmopolite», par rapport à celui de «local». Au cours du module de McGill, nous avons tenté de trouver de nouveaux concepts en posant des questions provocantes. Cela nous a per-

mis de découvrir des choses de première importance concernant nos entreprises. À l'époque, j'ai tenté de formuler quelques questions provocantes sur la politique de notre firme, à savoir : «Fujitsu apporte des solutions globales.» Mais comment fournir des solutions globales, alors que les solutions sont, par nature, locales? De toute évidence, les solutions de Fujitsu Europe sont différentes de celles de Fujitsu Inde. Si nous disions plutôt que «Fujitsu apporte des solutions cosmopolites», l'entreprise et les gens qui y travaillent comprendraient mieux ce concept. En fait, le terme «cosmopolite» décrit mieux les objectifs de Fujitsu, car il comporte une connotation liée à l'expérience, ce qui n'est pas le cas du mot «global».

Avec, en toile de fond, une société en développement d'une manière générale, celle de l'Inde en particulier, ce module vise à intégrer les diverses composantes du contexte extérieur au sein d'une appréciation des mondes qui ne sont pas les nôtres. Cette démarche se concrétise par un certain nombre d'expériences spécifiques, comme des séances de yoga le matin avant le cours (pour ceux qui le souhaitent) et, le soir, des spectacles de théâtre, de musique et de danse. Mais pour les participants étrangers, le simple fait d'être en Inde, avec des condisciples indiens, c'est déjà la découverte d'un autre monde dans toute sa réalité. Cela leur fait franchir un pas décisif par rapport aux belles abstractions concernant les différences économiques, politiques et sociales dont on les abreuve pendant leurs études. C'est dans la rue que ces différences prennent leur vrai sens. «Comment pouvez-vous conduire votre voiture avec tous ces embouteillages?» demandait une Américaine, ébranlée par le trajet entre l'aéroport et l'école, au directeur du module. «Je me faufile tout simplement dans le flot», lui répondit-il. Il y a un ordre dans les rues de Bangalore, mais il faut se glisser dans un autre monde pour s'en rendre compte. Le module commence par des visites à cette diversité faite pays qu'est l'Inde, d'un marché au campus d'une école d'informatique, distants de quelques kilomètres et de plusieurs siècles. Il y a parfois un effet de choc. Mais c'est plus tard, lorsque nous demandons aux participants de réfléchir à ceci de l'extérieur, que vient le vrai choc : ce qu'ils viennent de voir à Bangalore, ils auraient pu le voir aussi à New York.

Le cœur du module porte sur les dimensions politique, sociale et économique du monde «en voie de développement» et du monde «développé». Par exemple, le contexte politique est vu à la fois comme vecteur de contrôles et porteur de conflits, ce qui se manifeste par des questions comme la réglementation, la privatisation et la gouvernance. Le contexte social peut être vu comme culturel et invitant à la collaboration, c'est là qu'interviennent les réseaux et les alliances, ainsi que des organismes qui ne sont ni publics ni privés – des ONG visant à favoriser le développement, par exemple. Le contexte économique, arène de la concurrence et de la consommation, est le terrain d'élection de la mondialisation sous forme de marchés financiers, de comportements des consommateurs et d'analyses sectorielles<sup>1</sup>.

Comme on le voit sur la figure 11.4, entre le monde du participant et celui des autres, il y a le thème managérial de ce module : «gérer les interfaces» entre l'entreprise et son contexte. Comme Raphael (1986) l'avait noté dans son ouvrage *Edges*, les biologistes se sont aperçus qu'il s'y passe beaucoup de choses intéressantes, par exemple dans la zone étroite entre la mer et la terre, où «les organismes vivants rencontrent des conditions dynamiques qui donnent naissance à une variété extraordinaire». Ils y subissent aussi des tensions : «La flore des prés, par exemple, rencontre des conditions de plus en plus défavorables à mesure que l'on approche des zones boisées» – le sol est différent, il y a moins de lumière, et elle se trouve en concurrence avec d'autres formes de végétation : les arbres et la broussaille. «Les zones périphériques, en bref, abondent sans doute de vie, mais chaque forme de vie doit lutter pour subsister» (5-6). Il en va de même des managers, qui doivent eux aussi fonctionner dans les zones périphériques : c'est vrai, de toute évidence, pour les PDG et les directeurs commerciaux, mais aussi pour tous les managers, qui doivent connecter leur entité au monde plus vaste qui les entoure. La tâche du manager consiste donc essentiellement, en l'occurrence, à établir les liens nécessaires, il s'agit davantage de convaincre que de contrôler, de négocier que de faire. Ce troisième module traite donc des compétences indispensables pour le bon fonc-

---

1. On peut penser que cela recoupe les sujets abordés dans d'autres modules, mais le centrage de chacun des différents modules fait en réalité ressortir le caractère unique de l'état d'esprit qui l'anime. Par exemple, on aborde le marketing et la finance dans le Module II en s'attachant à l'aspect analyse et application de techniques, et on les aborde à nouveau dans le Module III en s'attachant à mieux comprendre le comportement des consommateurs et les marchés financiers dans différents contextes.

tionnement des réseaux, la négociation, le travail avec les différentes parties prenantes de l'entreprise et par-delà les frontières culturelles.

Si, à Lancaster, on se préoccupe de regarder vers l'intérieur, à McGill vers l'extérieur, à Bangalore on cherche à regarder vers l'extérieur pour mieux voir ce qui se passe à l'intérieur. En un sens, ce module marie la réflexion intériorisée et l'analyse extériorisée. On pourrait dire que l'ouverture au monde situe l'analyse et la réflexion en contexte.

## MODULE IV : GÉRER LES RELATIONS, OU LA COLLABORATION

Le terme japonais *ba* désigne un espace partagé réservé aux relations émergentes, particulièrement pour créer du sens (Nonaka et Konno 1998). Ce thème tient une place privilégiée dans le quatrième module, très différent des autres non seulement par le contenu, mais aussi par l'ambiance et le ton.

Le *ba* exprime sans équivoque la vision du monde des Japonais. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire, le Pays du Soleil levant est l'un des seuls à n'avoir jamais été enclin à se plier à la pensée unique mondialisée en matière de management. Si le séjour en Inde ouvre nos participants à d'autres visions du monde en général, leur séjour au Japon leur ouvre des perspectives sur une autre vision du management en particulier. Et cela ne vient pas uniquement des enseignants de l'IMPM : le module tire son efficacité du fait que ce monde différent est présenté aux participants par ceux qui le vivent – les managers japonais du groupe-classe – là où ils le vivent – par le truchement des visites sur le terrain, dans les entreprises nippones. Un banquier canadien, observant les collaborateurs de Fujitsu installés dans un vaste espace paysagé, le bureau du manager à un bout de la pièce, a réagi avec horreur : le patron ne pouvait-il pas, à tout moment, voir ce que faisaient tous ses collaborateurs? Mais qui vous dit, lui a fait remarquer une participante japonaise, qu'il se comporte comme un maître d'école? Il considère peut-être que son rôle est de les aider!

Hiro Itami, directeur de ce module pour les Cycles 1 et 2, le rappelait inlassablement : «Le management ne consiste pas à contrôler les gens. Il s'agit plutôt de les laisser collaborer.» Ainsi, ce module se préoccupe-t-il essentiellement de «gérer les réseaux humains». Quant à la valeur pour l'actionnaire, Itami confiait à la classe, au nom du monde japonais des affaires : «On a les actionnaires que l'on mérite!» Des années

durant, j'ai tenté de le convaincre de parler du leadership – nous ne pouvons pas négliger cet aspect des choses et je pensais que le Module IV était le moment idéal. Sans succès. Je lui ai proposé ensuite de parler du «style des dirigeants». «Oui, nous pourrions faire cela!» m'a-t-il répondu. Et de m'expliquer que le leadership, aux yeux des Japonais, fait partie du style occidental de management!

Kaz Mishina, qui devait reprendre plus tard la direction du module, partageait ce point de vue. Il voyait le style japonais comme un «leadership sachant s'effacer», consistant à «laisser autant de gens que possible prendre la direction des opérations». Comme l'a dit en riant l'un de nos participants, le manager n'est autre qu'un «ba-man»!

Pour apprécier ceci, il faut bien voir que cela repose sur la connaissance tacite, autre idée qui joue un rôle de tout premier plan dans ce module – au sens que nous utilisons bien plus de connaissances que nous ne pouvons en exprimer formellement. Ikuro Nonaka, doyen des professeurs de management japonais, fait un cours à ce sujet dans le Module IV (voir Nonaka et Takeuchi 1995).

Tout ceci, les participants le découvrent à la fois sur le terrain et en salle de cours. Ils ont pu «respirer l'air local», comme dit Itami, en visitant de nombreux sites japonais, comme l'immense halle aux poissons, le siège de Fujitsu, le chantier de reconstruction de Kobé après le tremblement de terre, et enfin une école primaire, afin d'observer les racines de la coopération. Des salariés de Fujitsu sont venus nous expliquer comment ils s'engagent dans le *kaizen*. Cette session a rencontré un grand succès. Une partie du module se passe maintenant, grâce à LG, en Corée.

La figure 11.5 illustre la configuration de ce module, qu'il est intéressant de comparer avec celle, beaucoup plus linéaire, du Module II.

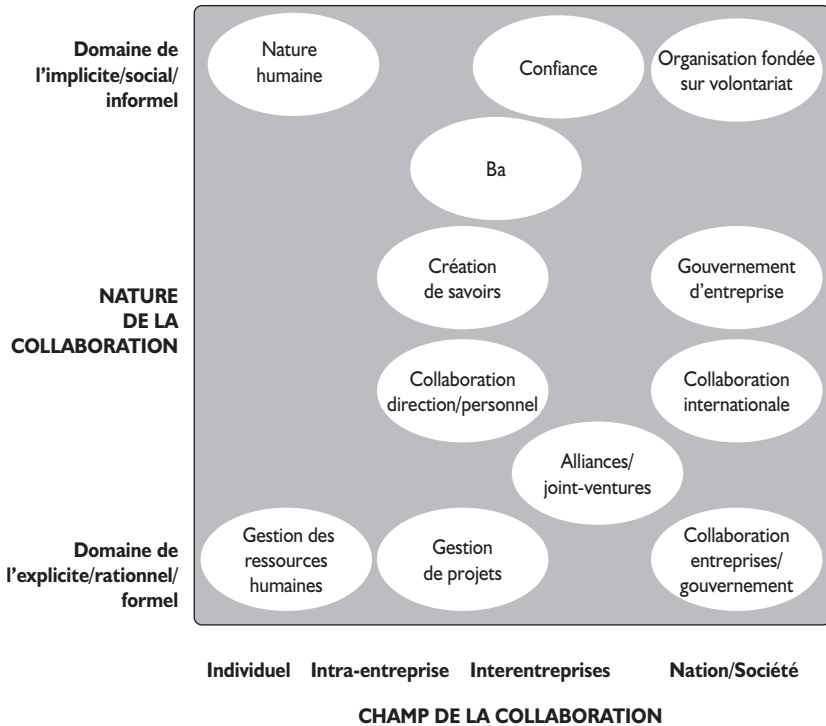


FIGURE 11.5  
Configuration du module collaboration

Nous avons, par exemple, consacré des sessions à la nature de l'être humain (implicite et individuelle, comme la session de Basu décrite dans un encadré du chapitre 9), aux alliances et aux joint-ventures (interentreprise, explicite) et à la coopération entreprises/gouvernement (nationale, explicite).

Dans ce module, le partage de compétences peut se faire par le biais de sessions sur le travail en équipe, le renforcement de la culture d'entreprise, le mentorat et l'apprentissage, voire sur l'art de la communication non verbale, sans compter les diverses compétences de collaboration. Un atelier final d'une après-midi entière permet au groupe de faire le point sur le module en tentant de répondre à la question suivante : « Comment motiver le personnel non cadre ? »



## MODULE V : GÉRER LE CHANGEMENT, OU L'ACTION

Après les expériences du Module III en Inde et du Module IV au Japon, nos participants retrouvent un sujet de management plus classique dans un cadre également plus classique, au moins pour les Européens et les Nord-Américains. Le Module V (initialement intitulé catalytique) porte sur l'action et se déroule à Fontainebleau, dans les locaux de l'Insead.

L'Insead est spécialisé dans l'enseignement du changement. Nous n'avons pas eu de problème à ce sujet; ce qui a été difficile, c'est d'aller plus loin, au-delà d'un enseignement d'excellente qualité, jusqu'à l'apprentissage par l'action. Une fois que le changement a été présenté, discuté et «couvert», le groupe doit le vivre, vivre l'expérience qu'en ont ses membres, transformant ainsi ce module en expérience profonde – l'essence même de ce module. Intituler ce module «catalytique» posait problème, car le catalyseur demeure le même alors même qu'il change d'autres choses. Le monde a besoin de managers qui changent les autres en commençant par changer eux-mêmes. Cela voulait dire qu'il nous fallait changer la conception du cursus sur le changement.

Le Module V a évolué à deux égards : dans son format et dans les usages qu'il fait de l'expérience. Le format s'est rapproché des cours classiques, ou blocs, qui braquent le projecteur sur certains aspects précis du changement, comme le montre la figure 11.6. Après une première session visant à tordre le cou aux idées reçues sur le changement (par exemple, le changement est toujours bon, y résister est toujours mauvais), nous proposons trois blocs de cours.

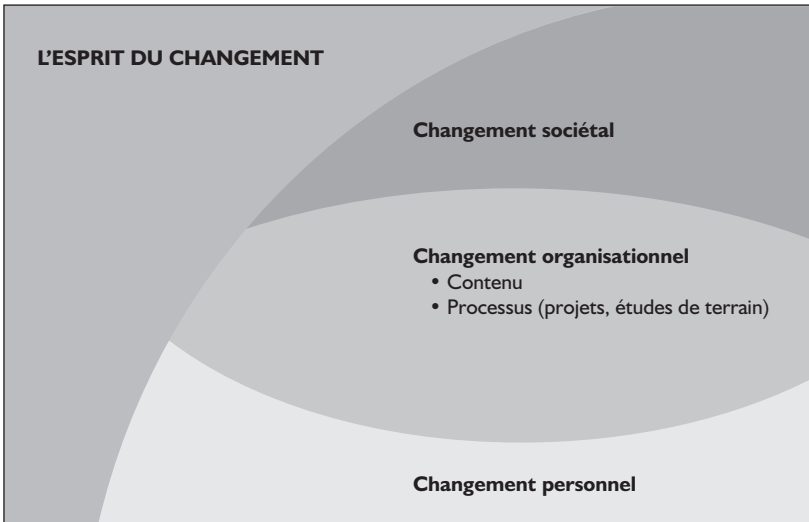


FIGURE 11.6  
Configuration du module action

Le premier porte sur le macro-changement – plus spectaculaire, plus en rupture, conduit par la direction, délibérément stratégique. Il s'appuie sur des cas et des exemples pour montrer comment de tels changements ont été menés à bien dans un certain nombre d'entreprises.

Un autre bloc de cours porte sur le micro-changement, en particulier en se plaçant dans la perspective des cadres moyens, ce que sont la plupart de nos participants. Les projets jouent ici un rôle de tout premier plan, par opposition avec les grandes restructurations et les initiatives stratégiques du bloc précédent.

Le troisième bloc porte sur le changement personnel et vise à sensibiliser les participants à des questions comme la façon dont ils le traitent eux-mêmes et celle dont ils infléchissent l'action. Pour des raisons évidentes, c'est celui qui fait la plus grande part à l'expérience, nous avons eu l'occasion d'inviter les participants à élaborer leur propre programme d'action pour l'avenir. (Plusieurs sessions portent aussi sur le changement sociétal.)

Bien entendu, on reprend en atelier la façon dont les participants ont vécu le changement en lien avec les divers apports conceptuels. Les études de terrain sont également particulièrement importantes en la

matière. Comme on peut l'imaginer, quand on a passé près d'un an et demi avec des collègues de Lufthansa ou d'EDF, des visites dans ces entreprises pour voir comment elles mettent le changement en œuvre peuvent être extrêmement révélatrices. Un groupe, par exemple, s'est aperçu que dans l'entreprise visitée, le personnel semblait animé d'un «sens de l'urgence» plus vif que les dirigeants. Nous avons également proposé à ceux que cela intéressait une visite, avant le module, des sites où intervient la Croix-Rouge après un désastre – nous les avons emmenés dans des camps de réfugiés en Tanzanie et au Kosovo, expérience qui s'est avérée particulièrement enrichissante.

Une partie importante de ce module est consacrée à la présentation des projets de changement que tous les participants ont initié dans leur propre entreprise tout au long du programme IMPM (nous y reviendrons plus loin). Ces projets sont autant d'études de cas dont les protagonistes peuvent parler eux-mêmes.

Nous avons, au fil du temps, proposé d'autres expériences du changement. À commencer par une visite du musée du Louvre, où nous avons assisté à une présentation des changements induits par l'évolution des techniques dans la peinture; nous avons également fait venir à plusieurs reprises un professeur d'éducation physique pour activer le groupe physiquement. (L'instructeur travaillait depuis plusieurs années à l'Insead, mais toujours au gymnase, c'était la première fois qu'il mettait les pieds dans une salle de cours!)

Ce module présente le même type de difficultés que le Module II : il est trop facile de faire ce que les universitaires font le mieux – c'est-à-dire de parler du changement, d'en donner des exemples par le truchement des cas et d'enfoncer le clou par le biais des concepts. Nous sommes allés plus loin en faisant appel aux expériences vécues par nos participants, y compris au cours des seize mois du programme. Mais il faut aller encore beaucoup plus loin sur cette voie.

## APPRENDRE SUR LE TERRAIN

*L'expérience, ce n'est pas ce qui vous arrive. C'est ce que vous en faites.*

ALDOUS HUXLEY

On peut faire beaucoup de choses extrêmement utiles dans une salle de cours, comme j'espère l'avoir démontré dans le chapitre précédent. Mais la philosophie essentielle de l'IMPM – la notion même d'apprendre en prise directe avec l'expérience vécue – signifie qu'une partie importante de cet apprentissage se fait sur le lieu de travail – ce qui s'est passé en cours stimulant ces nouveaux acquis. Au bureau, nos participants n'ont certes en général pas le temps de réfléchir – du moins sans être interrompus, mais c'est là qu'ils acquièrent leur expérience, c'est donc là que de nombreuses connexions doivent être établies. Nous avons donc cherché – et nous continuons à le faire – des moyens d'encourager cette fertilisation croisée, en particulier en concevant des activités, entre les modules, susceptibles de connecter le travail qui se fait à l'IMPM et celui qui se fait dans l'entreprise. Cela semble certes ambitieux, mais nous pensons avoir accompli des progrès considérables sur cette voie.

Comme on le voit sur la figure 10.1, ces activités inter-modulaires incluent des mémoires de réflexion rédigés après les modules, du travail personnel entre les Modules I et II, des échanges de managers entre les Modules II et IV, des projets mis en place tout le long du programme, et un mémoire de fin d'études, après le dernier module. Nous allons les présenter tour à tour.

### LES MÉMOIRES DE RÉFLEXION

Si nous cherchons à créer une atmosphère de réflexion lors de nos modules, ceux-ci ne durent que cinq fois quinze jours, la durée totale du programme étant bien plus longue. Pendant les deux semaines où ils se retrouvent, les participants sont bombardés de toutes sortes d'idées

nouvelles, dont beaucoup viennent de leurs condisciples. Il faut du temps pour assimiler tout cela. Nous organisons de nombreux ateliers lors des modules pour les aider à faire le lien entre ces sujets et leur expérience personnelle. Mais ces discussions se passent autour de nos fameuses tables, hors du cadre de cette expérience. Retrouver leur lieu de travail leur inspire souvent de nouvelles idées importantes. Nous avons donc institué ces mémoires de réflexion pour les encourager à les creuser et à en évaluer le potentiel. Ce travail de réflexion joue un rôle essentiel dans la philosophie de l'IMPM, c'est l'un des facteurs qui nous différencient de nombreuses autres formations au management

Beaucoup de nos participants rassemblent les idées destinées à leur mémoire dans l'avion qui les ramène chez eux. Mais dès l'instant où ils ont atterri, ils pensent à autre chose. Les mondes de Lancaster ou de Bangalore passent très vite au second plan quand ils retrouvent leur famille et leur travail après quinze jours d'absence. Mais plusieurs semaines plus tard, quand ils ont renoué avec la vie normale, nous leur demandons de revoir tout ce qu'ils ont fait pendant le module et de rédiger un texte en cherchant à trouver le lien qui semble le plus pertinent par rapport à eux-mêmes, leur travail, leur entreprise, leur monde<sup>1</sup>.

Il n'est pas difficile de revoir ce que nous avons fait pendant les modules. Les lectures, les documents distribués, les notes personnelles, etc., tout cela leur permet de revivre ces quinze jours. Et le fait d'être à nouveau immergés dans la vie professionnelle, en plein cœur de l'expérience, permet de trouver plus facilement les rapports entre ces dernières et ce qui a été fait à l'IMPM. Cela permet de voir sous un jour nouveau les éléments conceptuels. Comme je l'ai déjà dit, nos participants avaient retiré une impression négative d'une session du module de Lancaster, ce qui ne les a pas empêchés d'y revenir longuement dans leur premier mémoire de réflexion. Un participant d'un cycle ultérieur nous a écrit, dans la même veine :

Pendant le module de Lancaster, à plusieurs reprises, je me suis surpris à me demander comment ce que nous y faisons pouvait avoir le moindre rapport avec mon travail. J'ai voulu faire preuve d'ouverture d'esprit, j'ai persévéré. À la réflexion, j'ai souvent été surpris du rapport très réel que certains de ces domaines ont avec mon travail de manager

---

1. En raison de la logistique du programme, qui se termine au Module V, sauf en ce qui concerne le mémoire de fin d'études, nous avons pensé préférable de ne pas demander de mémoire de réflexion sur le dernier module. Mais les professeurs de l'Insead se sont organisés pour faire rédiger un bref travail de réflexion juste avant la fin du module de Fontainebleau.

et des liens existant entre différents domaines qui, au premier coup d'œil, paraissaient n'en avoir aucun. (Rob Sanders, BT, essai de réflexion pour le Module I du Cycle 5.)

Nous savions que les managers qui suivaient la formation IMPM avaient une vie bien remplie, et que le programme accroissait encore leur charge de travail. Nous ne nous attendions donc pas à ce qu'ils rédigent de longs essais. Mais nous avons été agréablement surpris et le sommes encore après environ un millier de mémoires de réflexion. Les managers se prennent vraiment au jeu. Nous voyons souvent arriver des textes de vingt pages à interligne simple, même si la moyenne se situe plutôt autour de dix à quinze pages à double interligne. Le contenu, lui aussi, nous a agréablement surpris. Nous sommes à mille lieues des mémos que font habituellement les managers, avec leurs arguments analytiques et concis, précédés d'un résumé. «Un mémoire de réflexion n'a rien à voir avec les mémos que l'on fait en entreprise, où l'on doit tout faire tenir en cinq ou six points», nous a expliqué un participant. Cela ne ressemble pas non plus aux travaux académiques que les participants ont sans doute eu l'occasion de rédiger au cours de leurs études, pour lesquels ils étaient censés aller en bibliothèque ou dénicher les données en consultant d'autres sources. La matière première est là : ce sont les apports conceptuels des professeurs et l'expérience vécue dans le cadre de leur travail quotidien par les participants. Nous leur demandons de les combiner d'une façon réfléchie, exigence un peu inhabituelle – il ne s'agit pas de disserter, mais d'identifier des liens créatifs entre le monde des idées et le monde de la pratique. Nous ne voulons ni traités académiques ni mémos. Nous voulons des réflexions utiles.

Et nous les obtenons. Pas toujours tout de suite. Certains ont du mal à se plier à une exigence qui les étonne. D'autres le font immédiatement. Les deux tombent d'accord pour dire que cela demande un travail «intense». Un manager nous a même raconté qu'il était allé au bureau un dimanche matin en pensant passer quelques heures à son essai; il comptait être rentré chez lui pour le déjeuner. Il avait travaillé jusqu'à quatre heures de l'après-midi! Un autre nous a dit que, lorsqu'on vous donne un cas à analyser, vous le faites – pas forcément avec beaucoup de créativité, mais vous le faites. Confronté à une feuille de papier blanc, en revanche, il faut payer de sa personne. Il n'y a ni modèle, ni cadre tout prêt. (En fait, nous les aidons, d'abord en donnant des exemples : nous faisons lire aux participants les meilleurs mémoires du premier module; par ailleurs, les tuteurs suivent de très près la rédaction des premiers mémoires.)

Beaucoup de professeurs de l'IMPM estiment que les mémoires de réflexion figurent parmi les textes les plus intéressants qu'il nous soit donné de lire, qu'ils émanent de collègues ou d'étudiants. Un participant nous a dit qu'il avait été étonné de la quantité de lectures et de travail de réflexion qu'il avait effectués *après le module*. Un nouveau tuteur avait trouvé très encourageant de voir tout ce que son groupe avait retiré du module, même « s'ils ne le réalisaient que plus tard ». Un autre participant affirmait pour sa part que les idées qui figuraient dans l'un de ses mémoires avaient une valeur telle que cela remboursait plusieurs fois le coût du programme. Une autre réaction mérite d'être citée *in extenso*, car elle donne une bonne idée de la façon dont le processus fonctionne :

Quand je suis revenu du Module I, je me connaissais mieux et, grâce au mémoire de réflexion, j'avais identifié certains changements que je souhaitais apporter à mon approche. Aujourd'hui, je suis convaincu que, grâce à cette session, je n'agis plus comme avant. Je relis régulièrement mon mémoire pour raviver tout ce que j'ai appris et m'assurer que je continue à l'intérioriser.

Pendant le module II, je m'attendais à de nouvelles révélations personnelles similaires, mais cela ne s'est pas produit. À mon retour de Montréal, j'avais conscience d'avoir de nouveaux concepts et de nouvelles compétences techniques, mais je n'étais pas très sûr que cela aurait un impact sur mon travail quotidien. Les concepts me semblaient plus applicables à la direction d'une grande entreprise qu'à la gestion d'un petit service comme le mien.

Ce n'est que lorsque je me suis attelé à la rédaction de mon mémoire sur ce module que j'ai commencé à comprendre à quel point ses éléments clés étaient pertinents, même à mon niveau. Ce qui a fait apparaître clairement le rapport, c'est le fait d'être immergé dans mon activité quotidienne et soumis aux priorités de ma vie professionnelle le jour, tout en revoyant le soir ce que nous avons fait à Montréal. Ce n'était pas une révélation comme au lendemain du premier module, mais, peu à peu, les morceaux du puzzle se sont mis en place et le mémoire qui en est résulté constitue un plan d'action que je compte bien mettre en œuvre lorsque je serai nommé directeur régional. (Vince Isber, Royal Bank of Canada, Cycle 1)

Au cours du Cycle 2, un professeur a proposé d'assigner des sujets spécifiques à certains de ces mémoires de réflexion – les participants pourraient, par exemple, se livrer à une analyse du bilan de leur entreprise après le Module II. Cette suggestion a été accueillie par des huées : il fallait garder aux mémoires leur caractère « créatif », « souple »,

«ouvert», «sinon, on va les bâcler», se sont récriés nos participants. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas modifié nos directives :

Revoyez vos notes et vos idées, les lectures et tout ce que vous avez fait pendant le module concerné. Ensuite, dans l'esprit du thème, réfléchissez aux implications de ce que vous avez appris pour vous-même, votre travail ou votre entreprise. Allez au-delà de la simple description : essayez d'analyser, d'interpréter, de synthétiser, etc.

Il y a quelque chose de très révélateur – et même de thérapeutique – dans le simple fait de se livrer à l'introspection en étant stimulé par des idées intéressantes d'un côté, et de riches expériences professionnelles de l'autre. L'enseignement du management, à nos yeux, atteint là son summum.

## LE TUTORAT

Nous utilisons le tutorat à l'IMPM, le vieux tutorat à l'anglaise et sa manifestation plus récente, l'apprentissage par l'action. Les membres du corps enseignant (surtout les directeurs de module) travaillent avec de petits groupes de participants situés dans une région géographique commune (afin de minimiser les déplacements). Les groupes se rencontrent lors du premier module et se retrouvent quatre autres fois, entre chacun des modules suivants.

Le tutorat personnalise et pérennise le processus d'apprentissage. En outre, il crée des liens entre chaque participant et plusieurs de ses condisciples, ainsi qu'avec un professeur. Les membres du groupe de tutorat partagent leurs expériences mutuelles, tandis que le tuteur joue le rôle du coach et les aide à s'intégrer dans cet environnement nouveau et parfois étrange. Cela revêt une importance particulière pour les premiers mémoires de réflexion (qui sont d'abord soumis au tuteur et, quand ils sont considérés comme acceptables, transmis au directeur du cycle et à l'université).

Une réunion de tutorat n'est parfois qu'un rendez-vous dans un lieu commun afin de discuter du travail personnel des participants, du programme et des enseignements qu'ils en ont tirés. Mais, au fil du temps, ces réunions ont pris beaucoup plus d'ampleur, se prolongeant une journée entière, voire plusieurs, dans l'entreprise de l'un des participants. Elles comportent désormais souvent des visites, des réunions avec des collègues et des séances de remue-méninges afin de régler tel ou tel problème. Les participants de la Croix-Rouge ont fait preuve d'une créativité particulièrement remarquable, organisant des réunions de tutorat dans les lieux où ils interviennent, ce qui a profondément



influencé tant leur tuteur que leurs condisciples, comme en témoigne l'encadré ci-joint.

## JOURNAL D'UN TUTEUR EN AFRIQUE

*Texte d'Oliver Westall, publié par The Times Higher Education Supplement, 17 août 2001*

### ***Mercredi***

Second jour de tutorat avec les managers de la Croix-Rouge à Nairobi. Nous regardons les rapports qu'ils ont rédigés : la diversité culturelle au sein de la Croix-Rouge, la défense des causes humanitaires à l'ère de l'information, et le bilatéralisme au sein de la Croix-Rouge. Après quoi nous nous détendons dans la nuit tropicale en regardant des danseuses d'une beauté étonnante, vêtues de soie blanche, dans un restaurant éthiopien.

### ***Jeudi***

Lever très matinal pour nous rendre à Kisumu, sur le lac Victoria, où intervient la Croix-Rouge. J'ai besoin de voir ce que font ces équipes pour bien faire mon propre travail de tuteur. Je suis accueilli par la section locale, qui m'explique la situation : un taux d'infection au VIH/Sida de 30 %.

Jacqueline, infirmière qui soigne 600 patients dans leur village avec des médicaments et des produits alimentaires de base, répond à mes questions avec une autorité bien informée.

Nous rendons une visite de politesse à un maire asiatique très dynamique... et à un commissaire provincial fort inquiet. De là, nous nous rendons à Kabuor, village minuscule. Nous rencontrons un groupe de patients qui nous expliquent le problème : ils n'ont ni santé, ni énergie, ni travail, ni nourriture, ni famille. Frederick, qui a organisé la réunion, est mort la veille. Irons-nous lui rendre hommage? Esther, jolie petite fille de huit ans, arrive en courant : ses parents sont morts tous les deux, elle est séropositive.

Nous rencontrons le conseil du village et l'association parents/professeurs. L'école primaire de Kabuor compte 300 élèves, dont 105 orphelins. Les grands-mères jouent un rôle de premier plan. Elles sont dignes, mais directes : « Nous sommes désolées de devoir vous le dire, mais, s'il vous plaît, aidez-nous ! »

Les enfants nous montrent tout ce qu'ils savent sur le Sida, exprimant tout cela par des chants et des danses superbes. Un villageois glisse un peu d'argent dans la poche du chef de file des danseurs. Nous comprenons le message et en faisons autant, puis nous entrons dans la danse. Tout le monde rit aux éclats. Je n'ai jamais pris autant de plaisir à danser. Esther nous regarde à travers une haie. Sa grand-mère n'a pas les moyens de payer son inscription à l'école. Nous lui faisons signe de venir nous rejoindre. Plus tard, un collègue règlera la question de son inscription.

Nous nous rendons à la case des parents de Frederick. Nous passons devant une carcasse de branches, ébauche de celle qu'il avait entrepris de se construire. Ses parents, âgés, et ses deux filles se tiennent debout, en silence, de part et d'autre du corps. Jacqueline nous entraîne dans la prière et la commémoration. J'embrasse sa mère et ses enfants, et laisse quelque chose à son père. Il y a des larmes : pour les gens de la Croix-Rouge, cette hutte silencieuse, anéantie de douleur, c'est l'œil du cyclone.

### *Vendredi/samedi*

Je fais mes bagages et prends l'avion qui me ramène chez moi.

Le tutorat peut paraître coûteux, en termes de temps et d'argent, mais le tuteur constitue un lien essentiel entre les participants et le programme. Pour le comprendre, il suffit d'imaginer un participant japonais bénéficiant de la possibilité de travailler avec un tuteur japonais après avoir suivi le Module I en Angleterre. En un sens, la présence de tuteurs permet de personnaliser le programme. Quy Huy, de l'Insead, qui est aujourd'hui directeur du programme, a noté un jour que les participants de l'IMPM qui en tirent le plus de profit sont « ceux qui ont eu des tuteurs difficiles, critiques » (mémo aux enseignants de l'IMPM, 28 avril 2002). Les tuteurs nouent également des relations personnelles dans les entreprises participantes, devenant du même coup

des points de contact pour le programme. Ainsi, le temps et l'argent consacrés au tutorat sont loin d'être gaspillés.

## LE TRAVAIL PERSONNEL

Le travail personnel, c'est la préparation que nous demandons aux participants avant le Module II, afin de se mettre au niveau en marketing, en comptabilité et en finance. Ils doivent aussi, pensons-nous, acquérir le langage des affaires. Nombre de participants le possèdent d'ores et déjà et pourraient même l'enseigner (ce qu'ils font parfois). Nous proposons à ceux qui ne le maîtrisent pas d'y remédier et nous les y aidons en leur fournissant des instructions détaillées, des manuels et des exercices, sur papier ou sur écran. (D'après notre expérience, en comptabilité, ce sont les exercices qui fonctionnent le mieux, en marketing, c'est le manuel, et en finance, les deux sont utiles.)

Nous ne prétendons évidemment pas faire tenir l'équivalent du programme d'un MBA dans les quarante heures de travail personnel (environ, tout dépend de la formation et de l'expérience du candidat) que nous recommandons. Notre démarche se rapproche plutôt de celle des grands cabinets de consultants qui, comme nous l'avons dit chapitre 4, font suivre à leurs nouvelles recrues un stage de formation accélérée de trois semaines avant de les lancer dans le grand bain. Comme nous le verrons plus loin, un IMPM pour nouveaux managers supposerait vraisemblablement davantage de travail personnel, ce qui rapprocherait ce programme du MBA.

## LES ÉCHANGES DE MANAGERS

Cet élément de l'IMPM, qui a connu un immense succès, a été introduit presque par inadvertance. Avant le début du programme, nous étions tombés, en lisant un magazine, sur un article relatant une expérience similaire chez Hewlett-Packard<sup>1</sup>. Mais une première tentative de regarder l'affaire de plus près ayant échoué, nous avons abandonné

1. «Les deux meilleurs jours de ma carrière» – c'est ainsi que George Sparks, directeur du département des équipements de mesure de Hewlett-Packard, décrivait le temps qu'il avait passé à suivre Francis Hesselbein. HP propose en effet à ses cadres dirigeants de «suivre» l'un de leurs collègues doué de qualités remarquables (*Fortune*, 27 novembre 1995:68).

cette idée. Initialement, notre second module, sur l'analyse, durait trois semaines. Cette durée se traduisait par une absence trop longue du bureau et de la maison, et nous avons décidé de la réduire à quinze jours. Mais comme nous nous étions engagés, vis-à-vis des universités participantes, à une certaine quantité de travail pour qu'elles puissent décerner le diplôme, il nous fallait ajouter quelque chose pour compenser la semaine supprimée. «On pourrait proposer à nos participants d'aller voir leurs condisciples dans leur entreprise», a suggéré Jonathan Gosling lors d'une réunion, et tout le monde est tombé d'accord. Pourquoi pas, en effet? Les participants n'ont-ils pas énormément de choses à apprendre les uns des autres?

C'est ainsi que la composante la plus appréciée et, avec les mémoires de réflexion, peut-être la plus efficace, a vu le jour. Et, comme nous l'avons constaté, c'est une chose de travailler dans une salle de cours avec d'autres managers venus du monde entier, c'en est une autre de quitter le bureau de la banque où l'on travaille, à Toronto, pour pénétrer dans le monde des technologies de pointe à Osaka.

## Une exécution simple

L'échange de managers est presque aussi simple dans son exécution qu'il l'a été dans sa conception. Il faut voir cela comme une expérience anthropologique – l'immersion dans une culture différente dont on partage la vie un certain temps. L'échange managérial a également été décrit comme étant, au niveau individuel, le pendant des études de terrain au niveau de l'entreprise – en plus intensif, et surtout en prise directe avec la nature du travail managérial. Les membres de la classe forment des binômes, chacun des deux venant d'une entreprise et d'un pays différent et, après la fin du second module, chacun passe une semaine avec son partenaire, dans l'entreprise de ce dernier; ils sont donc tour à tour hôte et invité.

Les professeurs n'ont quasiment rien d'autre à faire que d'organiser les échanges en classe, ainsi qu'une courte préparation et un debriefing après l'échange. La préparation consiste en une session d'une demi-journée sur la nature de l'observation, la façon de tenir un journal pour prendre des notes, et celle dont il convient de donner un feedback constructif à l'hôte. Le quatrième jour de l'échange, l'invité ébauche ses commentaires et, le dernier jour, il les communique à son hôte. Quand celui-ci a, à son tour, passé une semaine chez son partenaire, tous deux rédigent un mémo de réflexion sur l'ensemble de l'expérience. Ces tra-

vaux, ainsi que l'expérience elle-même, font l'objet d'un debriefing dans le Module IV.

Certains préfèrent le rôle d'invité, ou d'observateur, d'autres celui d'hôte. Ce qui rend l'expérience intéressante, c'est que ces échanges obligent tout le monde à jouer successivement les deux. L'invité apprend des choses par le truchement des questions, même naïves (pourquoi faites-vous cela?), qu'il pose; et ces mêmes questions apprennent également des tas de choses à l'hôte. Comme l'a fait remarquer l'un de nos participants, «on vous regarde dans le blanc des yeux en vous demandant "Pourquoi? Pourquoi? Pourquoi?", et il faut bien répondre quelque chose».

## **Les réactions des participants**

Si nous avons développé diverses directives pour encadrer ces échanges, l'un des plus intéressants de tous – et il faut savoir que nous en avons organisé plus de cinq cents – a été le tout premier, avant même que nous n'ayons la moindre directive.

Les échanges du Cycle 2 auraient dû avoir lieu après la fin du Module IV, mais Mayur Vora, patron et fondateur indien d'une PME de produits alimentaires, et Françoise LeGoff, directrice au bureau africain de la Fédération Internationale de la Croix-Rouge à Genève, avaient pris un temps d'avance, Mayur ayant fait escale chez Françoise en se rendant au Module IV. Il était venu avec son épouse, qui travaille avec lui, et ils s'étaient installés dans un appartement vacant, juste au-dessus de celui de Françoise, de sorte qu'ils avaient également passé du temps ensemble en dehors des heures de bureau.

Mayur avait exprimé sa surprise de voir Françoise taper des documents sur son PC au bureau. Ne pouvait-elle confier cette tâche à une secrétaire? Les différences de salaire entre l'Inde et la Suisse, ainsi que leurs conséquences, devinrent tout à coup évidentes. Quand, le dernier jour, Mayur dit à Françoise qu'il serait content de bavarder avec ceux de ses collaborateurs que cela intéressait, tous, y compris les secrétaires, se présentèrent pour lui dire, à travers lui, ce qu'ils pensaient du style de management de leur patronne.

Françoise fut si enthousiasmée par l'expérience que, quelques jours plus tard, au module, elle décida de partager longuement ses réactions avec la classe entière. J'ai compris que nous étions en train de vivre un moment privilégié.

Il n'avait cessé de lui demander : « Pourquoi est-ce que vous faites ceci ou cela? » et, à la fin de la semaine, elle se le demandait elle-même. « C'était comme si j'étais devant un miroir, dit Françoise. Ce n'était pas très confortable pour moi, au début, mais je me suis rendu compte que c'était très efficace. Mayur lui avait dit qu'elle prenait trop de responsabilités, qu'elle devait apprendre à dire non plus souvent et à déléguer davantage. Il avait également parlé du langage corporel qu'il avait observé à la Croix-Rouge. L'ensemble de l'expérience avait dépassé les attentes de Françoise. « J'étais lessivée, à la fin! » confessait-elle. Le lundi suivant, deux de ses assistants étaient venus lui faire des propositions de changement spécifiques.

## Le rôle des invités

Ce n'était qu'une expérience – et même la toute première – mais elle était révélatrice de ce qui peut se produire à l'occasion de ce genre d'exercice. Les invités peuvent se promener dans les bureaux; ils peuvent assister à des réunions; on peut leur demander conseil; ils peuvent faire ce qui leur semble valable dans ce nouveau cadre. Un banquier de Toronto a accompagné son hôte de la Croix-Rouge dans un camp de réfugiés en Afrique occidentale, il a été profondément bouleversé. Quand on lui a demandé, plus tard, s'il pouvait appliquer ce qu'il y avait appris dans son propre environnement professionnel, la réponse a fusé : « Oh, oui! Tout le temps! » Et, après le séjour à Toronto de sa collègue de la Croix-Rouge, il a fait circuler le rapport de cette dernière autour de lui et l'a fait figurer dans son évaluation à 360°.

Certains invités choisissent de jouer les candides, faisant ces observations simples qui sont parfois si lourdes de sens. L'un de nos professeurs conseille d'ailleurs aux participants de jouer les naïfs, au risque d'avoir l'air bête. D'autres préfèrent jouer le rôle de coach, de confesseur, d'*alter ego* ou de consultant. Cette dernière attitude n'est souvent guère appréciée : les recommandations d'experts, les managers n'en manquent pas, en revanche « les gens vous disent rarement ce qu'ils pensent de ce que vous faites, surtout quand vous êtes sur une trajectoire ascendante ». Un collègue amical et n'ayant aucun compte à régler avec vous, cela n'a pas de prix. Un participant a qualifié la chose d'« audit amical » – l'expression me semble fort heureuse.

## Apprendre quand on s'y attend le moins

C'est souvent lorsqu'on s'y attend le moins que l'on tire le plus d'enseignements de ces échanges. Avant un échange, Takeshi Yukitake, de Fujitsu, préparait ainsi Philippe Thirion, d'EDF, son binôme :

Notre bureau est agencé sur les principes du célèbre *oo-beya* (grande salle unique). C'est totalement différent de ce que vous avez chez vous, mais c'est notre culture. J'espère de tout cœur que vous vous y plairez. Si je ne parviens pas à vous installer à un bureau proche du mien, nous partagerons le mien; sinon, vous aurez un bureau dans un bloc de dix. (Vous vous souvenez, dix bureaux forment un bloc et mon bureau est face à ce bloc.) Je suis désolé si cet agencement vous gêne, mais, une fois encore, c'est notre culture.

Philippe, bien entendu, ne parlait pas japonais. Mais cette situation peut conduire à une autre sorte d'apprentissage, plus riche encore. Faute de parler la langue, l'invité est contraint d'observer plus attentivement, de noter les comportements non verbaux, développant ainsi un savoir-faire qui peut être utile à tout manager. «Je suis content d'avoir choisi un pays dont je ne comprends pas la langue», nous a écrit un invité.

En un sens, l'échange managérial est une «plage vierge» d'une semaine entière. Les managers sont en général des gens énergiques et pleins de ressources; si vous leur donnez du temps libre, ils trouvent le moyen de l'utiliser intelligemment. En aiguisant leur sens de l'observation, par exemple, ce dont ils se féliciteront plus tard.

Comme dans le cas des études de terrain, les participants ne sont pas les seuls à apprendre. Les collègues de l'hôte apprennent eux aussi beaucoup des questions inattendues et des observations faites par une personne extérieure qui porte un regard attentif sur leur service. «Pour votre information, je vais vous poser quelques questions», aurait dit un jour en riant Sam Goldwyn, le magnat du cinéma. Dans sa lettre d'accueil à Takeshi, Philippe Thirion lui demandait «d'exprimer son étonnement en nous posant des questions, cela nous aidera à progresser». Un autre hôte, Mark Jones, de Zeneca, racontait pour sa part que «quand Ron [Foss, de la Royal Bank of Canada] est arrivé, il s'est mis à nous poser des questions déboussolantes – et tout le monde a trouvé cela extrêmement intéressant et utile. Un de mes managers a demandé à passer une semaine entière avec lui, ce qu'il a fait un peu plus tard». Ron, de son côté, a rédigé la note suivante à l'intention des professeurs :

Je reconnais bien volontiers que pendant les semaines et les jours qui ont précédé mon départ chez Zeneca pour y retrouver Mark Jones, j'ai beaucoup râlé, car j'étais réellement débordé... Expérience faite, je n'ai aucun regret, au contraire! Combien de fois, au cours d'une carrière, peut-on prendre ce que l'on sait, ce que l'on tente d'apprendre, pour l'appliquer dans une entreprise et un secteur d'activité dont on ne sait pas grand-chose? C'est comme de prendre ses jouets et d'aller jouer dans le bac à sable du petit copain...

Mark était chez nous, à la Royal Bank, la semaine dernière et je pense qu'il a trouvé, lui aussi, l'expérience positive. Ses observations étaient pertinentes et ses idées et points de vue rafraîchissants. Il nous a donné quelques très bonnes idées sur lesquelles nous allons travailler... Je ne peux que le remercier de sa franchise et des perspectives nouvelles qu'il nous a ouvertes.

Les participants ont parfois du mal à coucher ce qu'ils ont vécu sur le papier : «L'échange comporte une dose de "il faut y être pour comprendre" que l'on ne peut absolument pas rendre par écrit de façon satisfaisante», nous a écrit un participant. Cela ne veut pas dire qu'ils n'apprennent rien mais qu'ils apprennent autrement. Si l'apprentissage par l'action est viscéral, les échanges managériaux sont visuels – les invités sont là, avant tout, pour observer. Le tacite l'emporte sur l'explicite, c'est la raison pour laquelle il est si difficile de rendre cela par des mots. Mais nos participants affirment avec insistance avoir trouvé l'expérience profondément enrichissante.

Ces échanges de managers incarnent l'essence même de l'IMPM, poussée à l'extrême. Cette activité est en effet à la fois éminemment personnelle, fondée sur la collaboration et l'engagement, personnalisée, ancrée dans la réflexion, et authentiquement internationale<sup>1</sup>.

## LES PROJETS

Les projets prévus dans le cadre de l'IMPM n'ont rien de très original. C'est une sorte d'apprentissage par l'action, visant à introduire un changement dans l'entreprise des participants.

---

1. Pour plus de détails sur les échanges, voir [www.impm.org/westernngosling](http://www.impm.org/westernngosling). Inutile de dire que le potentiel d'échanges est énorme, tant au sein des programmes de formation de dirigeants existants que comme activité autonome de perfectionnement des dirigeants. Western et Gosling ont mis en place, sous les auspices de Lancaster University, une structure dédiée à leur organisation (voir [www.lead2lead.net](http://www.lead2lead.net)) au profit d'autres entreprises.



Nous demandons que les projets s'attaquent à ce qui ne se serait pas fait, ou l'aurait été différemment si l'IMPM n'était pas derrière. De toute évidence, le programme s'étalant sur seize mois, nombre de ces projets seront modifiés en cours de route. Kerry Chandler, de Motorola, se souvient que dans son cas personnel, « tous les modèles, tout était en train de changer. Mon travail était en train de changer. Ma vie était en train de changer. Alors, évidemment, mon projet a changé aussi ». C'est la raison pour laquelle nous précisons clairement que l'objet du projet est d'apprendre – à nos yeux, c'est autrement plus important que de faire ce que l'on a dit que l'on ferait. Plus précisément, nous pensons que nos participants doivent tirer les enseignements des changements qu'ils font subir à leur projet. Kerry a fini par consacrer le sien au changement personnel pendant l'IMPM (certains de ses résultats sont présentés chapitre 13).

Les participants font leur projet seuls ou en groupe. Nous encourageons la seconde formule, mais les premières années, la plupart préféreraient travailler seuls, en général sur des problèmes liés de très près à leur propre travail. Mais l'IMPM est censé les aider à s'inscrire dans une perspective d'entreprise, de sorte que nous avons été enchantés de voir se multiplier au fil des années les projets de groupe, dans certains cas à la demande expresse de l'entreprise. (Je décris au chapitre 14 une utilisation plus large des projets dans un programme proche du nôtre.)

Les sujets suivants ont, jusqu'ici, fait l'objet de projets IMPM :

- « Créativité, apprentissage et innovation » chez Zeneca (groupe du Cycle 2). Les auteurs de ce projet ont, entre autres, interrogé longuement d'autres groupes venant de sociétés partenaires de l'IMPM (allant jusqu'à passer cinq heures avec le groupe Fujitsu).
- Développer un « cours de navigation » sur Internet destiné aux dirigeants de Lufthansa (Oliver Sellnick, Cycle 4); 120 cadres supérieurs, dont quatre membres du comité de direction, ont par la suite suivi cette formation sous la férule de soixante jeunes qui leur servaient de mentors; cette activité a été couronnée par le prestigieux prix allemand de la gestion des ressources humaines pour l'année 2000.
- Ouverture d'une nouvelle « Route de la soie », de l'Europe au Japon, en passant par le Moyen Orient, l'Inde et la Chine, pour le secteur des logiciels et des services informatiques (Roy Sugimura, Matsushita, Cycle 1); le conseil d'administration lui a ensuite demandé de poursuivre ce sujet.

Les projets sont guidés par les tuteurs et supervisés par le directeur du cycle, qui reçoit des rapports périodiques et le rapport final. Comme nous l'avons déjà noté, un debriefing général a lieu pendant le dernier module. Nous demandons aussi à nos participants de réfléchir à leur aptitude à réaliser un changement et à celle de leur entreprise à l'accepter.

Certaines entreprises ont montré énormément d'enthousiasme à l'égard des projets, qui se concrétisent par un résultat tangible. Zeneca avait précisé à chaque groupe le sujet auquel il devait s'attaquer et leur avait demandé de présenter leurs conclusions à la direction générale, tandis que Lufthansa avait étendu cette activité en interne, assignant un « parrain » de la direction générale à chaque projet. D'autres entreprises ont cependant exprimé le sentiment que la mission de l'IMPM consiste à perfectionner leurs dirigeants, qu'elle y réussit fort bien et que cela leur suffit. (Nous y reviendrons.)

Alexei Gartinski, de la Croix-Rouge (Cycle 2), a écrit que son projet a été le « maillon manquant » entre l'action et la réflexion. Il travaillait lui-même à la formation des managers de la Croix-Rouge et a consacré son projet au « recentrage des programmes de formation de la Fédération [de la Croix-Rouge] ». Il a commenté plus tard :

Je pense que, grâce au projet, nous avons travaillé d'une façon plus consciente... Nous avons introduit des éléments supplémentaires d'analyse et structuré notre réflexion, ce qui ne fait pas de mal dans une entité comme la nôtre ! L'un des principaux enseignements que nous en avons tiré est simple : *il est toujours bon de comprendre ce que l'on fait.*

Reste à voir si cela se produit souvent et comment répondre aux besoins d'apprendre des divers participants tout en s'adaptant aux besoins pratiques de leur entreprise.

## LE MÉMOIRE DE FIN D'ÉTUDES ET LE DIPLÔME

L'une des meilleures décisions que nous ayons prises a été de faire de l'IMPM un diplôme de mastère. Au départ, personnellement, j'étais assez partagé. Pourquoi se donner cette peine ? Ce qu'apprendraient nos participants me paraissait compter plus que le titre. C'est vrai, mais nous avons constaté qu'ils apprenaient mieux si leurs efforts étaient récompensés par un diplôme. Cela ne fonctionne pas par la menace puérile : si vous ne faites pas tel ou tel devoir, vous n'aurez pas le diplôme ; c'est même l'inverse, dans la pratique. Le diplôme établit une

relation entre les participants et les enseignants. Diverses activités vont de pair avec son octroi et les participants, qui sont des managers sérieux et savent ce que c'est qu'un engagement, font ce qu'on leur demande. Ils apprennent donc davantage. On résout ainsi problème bien connu d'obtenir de managers qu'ils fassent un travail personnel extérieur pour des programmes de formation non diplômants.

L'existence du diplôme pousse tout le monde à prendre le programme plus au sérieux. Pour les entreprises, le diplôme aide l'équipe de formation des dirigeants à attirer de bons candidats; en outre, cela permet au programme d'être mieux perçu par la direction générale. Pour les écoles, les programmes diplômants sont les joyaux de la couronne : quand le nom de l'école figure sur les certificats, le corps enseignant s'implique davantage. Cela peut certes se traduire par une attitude plus conservatrice, mais cela peut aussi permettre de remplacer l'attitude du «ça ira toujours!» par celle du «nous ne pouvons pas nous permettre la médiocrité». Et cela peut attirer vers le programme les meilleurs professeurs. Au Japon, nos deux premiers modules ont été dirigés par des doyens de business schools; à l'Insead, deux anciens doyens ont dirigé les premiers modules.

Au départ, nous avons dû résoudre un problème ardu : comment faire en sorte que le programme réponde aux besoins des managers en activité tout en justifiant l'octroi de mastères? Je me souviens d'une réunion de travail, au Japon – nous étions cinq, autour d'une table de restaurant, et deux questions étaient à l'ordre du jour : celle que je viens d'évoquer et la date de la réunion suivante. Comme cela se passe si souvent dans nos délibérations, nous avons résolu le premier, qui était critique, en quelques minutes, grâce à une idée lumineuse; alors qu'au bout d'une heure de discussion nous n'avions pas réussi à trouver une date convenant à tout le monde.

L'idée lumineuse était d'instituer un «grand mémoire», sorte de mini thèse, après avoir mené à terme toutes les autres activités du programme. Nous pourrions ainsi rehausser le prestige d'autres activités moins traditionnellement académiques.

Non seulement le grand mémoire de fin d'études légitime l'octroi du diplôme, mais c'est aussi le travail le plus intensif et le plus personnel que le programme demande aux participants. Ces derniers doivent le faire seuls et creuser profondément leur sujet.

En parallèle au cinquième module, nous organisons un atelier consacré à l'élaboration des mémoires de fin d'études : nous y présentons les méthodes de recherche; en outre, les participants ont l'occasion

de discuter entre eux et avec un professeur. Ensuite, chaque participant est confié à un professeur dont la mission est de le conseiller, de travailler avec lui et d'évaluer les résultats.

Dans nos directives sur le mémoire, nous le définissons comme n'étant ni une thèse<sup>1</sup>, ni un simple rapport, mais un travail substantiel, conjuguant des lectures et une recherche approfondie.

On nous demande souvent, bien sûr, ce qu'apporte un travail aussi académique à des managers en activité. Et la réponse, fondée sur notre expérience, est la suivante : beaucoup plus qu'on ne pourrait le croire. Ces travaux se révèlent très importants pour les personnes qui les réalisent.

Le mémoire sur le fédéralisme de Luc De Wever, du bureau juridique de la Fédération de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge, en est un bon exemple (Cycle 1). On lui avait demandé de repenser les statuts de l'organisation et il avait utilisé son mémoire pour faire progresser ce travail. Avant de le terminer, il avait écrit à son directeur de mémoire que «la tâche avait été immense... mais s'était révélée passionnante». Le mémoire étudiait le fédéralisme par le biais d'un vaste éventail d'expériences, de l'étude de documents américains sur la répartition des pouvoirs entre le gouvernement fédéral et les États à la structure d'entreprise divisée par départements, en passant par l'article de Charles Handy (1992) qui lie cette structure au concept fédéral. L'étude de Luc a servi, nous a-t-il dit, à «tirer des conclusions pour voir à quel point la Fédération était réellement fédérale ou pourrait l'être».

Le format de l'IMPM – seize mois d'activités diverses suivis de six mois pour le mémoire de fin d'études – nous a permis de prendre, presque par hasard, une autre décision avisée : celle de rendre le diplôme optionnel. Les participants peuvent donc s'arrêter après le cinquième module. Ils obtiennent alors un certificat d'assiduité (seul document qui puisse porter le nom des diverses écoles partenaires), ainsi qu'un diplôme de l'Insead. Sinon, ils continuent et s'attellent à leur mémoire; ils s'inscrivent alors soit à McGill, soit à Lancaster, l'école choisie désignant un directeur de mémoire et leur remettant leur diplôme.

S'il n'est pas obligatoire d'aller jusqu'au diplôme, c'est ce qu'ont fait, jusqu'à présent, la plupart de nos participants, et la grande majorité l'a obtenu. (Au total, environ 80 % des participants obtiennent un diplôme.) Nous avons donc réussi à avoir le beurre et l'argent du beurre : nous sommes parvenus à trouver un concept permettant à la

---

1. McGill offre des mastères avec ou sans thèse; l'IMPM est officiellement sans thèse.

fois aux managers de se perfectionner tout en bénéficiant de la discipline qui va de pair avec le diplôme. J'en conclus que les programmes éducationnels sérieux ont un grand rôle à jouer dans le perfectionnement des managers en activité. D'où ces chapitres, et ce livre!

## **Pourquoi MPM et pas MBA comme tout le monde?**

Un dernier mot pour le nom de notre diplôme. Nous aurions pu nous épargner pas mal d'efforts en décidant de l'appeler MBA, comme tout le monde. (À un moment donné, nous avons même envisagé de l'appeler «Managerial MBA», mais le doyen de McGill ne trouvait pas cela génial!) Établir une nouvelle appellation n'est pas chose facile, surtout quand celle qui existe jouit d'une notoriété si puissante. Mais c'est précisément ce qui rendait indispensable de le faire. Le sigle MBA est porteur de toutes sortes de connotations que nous voulions battre en brèche – à savoir que la formation donnée, par exemple, est imbue de techniques analytiques, que les étudiants ont subi une formation générique, coupée du contexte; que le diplôme rend plus remarquable celui qui le détient, etc. Nous avons opté pour *Masters of Practising Management* pour bien montrer qu'il s'agit d'une nouvelle initiative, qui se veut différente.

En fait, l'obscurité du sigle nous aide, d'une certaine manière, car le MPM est conçu pour rendre le manager qui le détient *moins facile à mettre sur le marché*, puisqu'il vise à renforcer le lien entre son entreprise et lui. Comme il consiste à perfectionner les participants en les laissant dans leur contexte, il est conçu pour les aider à faire un meilleur travail et non à obtenir un poste plus prestigieux ou mieux rémunéré. On ne met pas le vin nouveau dans de vieilles outres. Et, au bout d'un siècle, il était temps de proposer un vin nouveau!

## L'IMPACT

*Vous voyez les choses telles qu'elles sont, et vous demandez : « Pourquoi ? »  
Moi, je rêve des choses qui n'ont jamais été, et je demande : « Pourquoi pas ? »*

GEORGE BERNARD SHAW

Nous en arrivons maintenant aux divers impacts de cette nouvelle forme d'enseignement. Nous commencerons par en considérer les coûts – est-ce que l'IMPM paie ? Que penser de l'IMPact, comme nous appelons l'influence de ce qu'y apprennent nos participants une fois revenus à leur bureau ? Cela nous amène à une discussion plus large des résultats. L'IMPM bénéficie-t-il à qui que ce soit ? La réponse, nous la trouverons dans les jugements de nos anciens élèves, essentiellement, mais aussi des représentants de l'entreprise, des professeurs et des observateurs.

### EST-CE QUE L'IMPM PAIE ?

Il semble clair que l'IMPM offre quelque chose de très particulier à la formation des futurs dirigeants. Mais cette formule coûte à l'entreprise, en termes d'argent, et aux participants, en termes de temps, puisqu'elle implique énormément de contacts personnels et individuels. Si, en revanche, comme je l'affirme, il n'existe aucune manière plus rapide de préparer réellement les cadres supérieurs à leurs futures responsabilités, la question devient : qui doit payer la note ?

#### **Est-ce à l'entreprise de payer ?**

Les programmes de MBA coûtent parfois de petites fortunes. Mais, en général, les étudiants paient de leur poche, car ils espèrent rentrer dans

leurs fonds en obtenant très rapidement une rémunération largement supérieure à celle qu'ils avaient auparavant. Il n'en va pas de même à l'IMPM : presque tous les participants sont envoyés par leur entreprise, et c'est elle qui paie la facture.

Deux raisons pourraient les inciter à s'en abstenir. La première, c'est la mobilité des cadres d'aujourd'hui, surtout aux États-Unis. Ils changent si souvent d'entreprise que cela n'a guère de sens, vous dira-t-on, de consacrer des sommes importantes à leur perfectionnement pour les voir ensuite partir chez le voisin. S'ils veulent se perfectionner, qu'ils en fassent leur affaire. Il existe un second argument, qui n'est pas sans lien avec le premier : même ceux qui restent dans l'entreprise changent si souvent de poste qu'ils n'ont tout simplement pas de temps de suivre une formation intensive.

Ces deux arguments sont à mon avis fallacieux. Pour commencer, une entreprise n'est pas une collection d'agents indépendants réunis au hasard, mais un système de personnes unies au sein de réseaux sociaux. Investir dans ce type de formation renforce ces liens et, du même coup, l'entreprise.

Ensuite, dans un monde soumis à tant d'exagération, de confusion et d'angoisse, les gens ont besoin de prendre du recul. Les formations courtes, faciles, stroboscopiques, s'inscrivent dans la lignée des pires tendances des pratiques actuelles du management. Nous n'avons pas à reproduire les problèmes du management dans nos salles de cours, il nous appartient au contraire de les corriger, de compenser la superficialité ambiante par la substance, les pressions de toutes sortes par la réflexion.

Mais est-ce aux entreprises de payer ceci? Oui, sans aucun doute – du moins si elles attachent autant d'importance qu'elles le disent à la qualité du leadership. Il n'y a pas d'immaculée conception pour les leaders, ils ne sortent pas tout armés, telle Minerve du crâne de Jupiter, des business schools ni d'ailleurs, même pas l'IMPM. Aucune école ne peut faire cela. Les leaders naissent dans un contexte. Mais un enseignement sérieux du management peut accroître leur potentiel au leadership, car il leur permet de mieux comprendre le contexte et renforce leurs aptitudes de direction.

## Un enseignement coûteux qui se double d'une excellente affaire

Ce type de formation coûte cher. En 2003, le tarif de l'IMPMP était de 45 000 dollars, plus 6 750 dollars pour ceux qui voulaient passer le diplôme. (Les entreprises peuvent raisonnablement demander aux participants de financer la partie correspondant au seul diplôme. Les participants indiens et ceux de la Croix-Rouge paient environ le tiers de ce prix. Le coût inférieur du module enseigné en Inde nous permet de nous y retrouver.) L'hébergement et la nourriture représentent environ 12 000 dollars (moins pour ceux qui acceptent un logement plus modeste), enfin il y a les voyages (chers si le participant voyage en classe affaires, moins s'il prend ses billets longtemps à l'avance). Multipliez tout ceci par le nombre de cadres envoyés à un cycle donné, vous obtenez une dépense substantielle pour l'entreprise.

Alors, c'est cher? Oui, certainement, à l'aune du budget généralement consacré à la formation des dirigeants. Mais est-ce le critère à retenir? Les managers coûtent bien plus cher que cela, et les mauvais managers se révèlent carrément ruineux.

Le manager d'un pays développé qui suit les cours de l'IMPMP coûte souvent à sa compagnie, en salaire et autres avantages, quatre fois le coût du programme. Autrement dit, pendant les deux ans qu'il dure, l'entreprise supporte un surcoût de 25 % pour chacun des managers qu'elle nous envoie. Combien de progrès doivent-ils réaliser pour que cela justifie l'investissement? Pas beaucoup – et les faits (nous y reviendrons plus tard) indiquent que les entreprises en obtiennent beaucoup plus. Ce n'est donc pas un problème de coût mais de budget; dans la plupart des entreprises, la comptabilité impute cette dépense au poste formation du personnel, au lieu de la considérer comme un investissement d'exploitation.

Mais si certains des cadres sur lesquels on a investi quittent l'entreprise, ne risque-t-on pas que d'autres profitent de l'investissement en question? Les chiffres que nous venons de donner montrent que l'entreprise devrait perdre un nombre significatif de participants avant que son investissement ne devienne négatif. Mais, une fois encore, la question est sans doute mal posée. Faut-il se demander ce que l'on perd quand les cadres ayant bénéficié de cette formation vous quittent, ou ce que l'on gagne grâce à ceux qui restent? Si la perte du premier cas de figure est évidente, le gain du second l'est nettement moins. L'IMPMP est conçu pour resserrer les liens entre le manager et son entreprise. Et



cela seul en justifie le coût. Le 20 septembre 1999, *Business Week* publiait en première page un article sur la fuite des cerveaux, répertoriant ce que faisaient les entreprises pour conserver en leur sein leurs meilleurs éléments. Elles peuvent, par exemple, les envoyer à l'IMPM (on trouvera ci-dessous les chiffres de rétention des cadres revenant de l'IMPM).

Frank McCauley, qui nous a amené la Bank of Canada, avance un autre argument : nos modules, qui se déroulent dans plusieurs pays, ouvrent davantage la perspective internationale d'un manager que son expatriation; cela coûte beaucoup moins cher et c'est peut-être même plus efficace. Selon lui, si l'on compte les frais de déménagement, le logement, la prise en charge médicale, les versements destinés à égaliser les impôts et autres coûts, un collaborateur expatrié coûte environ deux fois et demi plus cher que s'il restait au Canada. «Le prix de l'IMPM semble bien différent quand on le regarde sous ce jour!» écrivait-il dans un mémo. En fait, les entreprises qui envoient leurs cadres à l'IMPM le font souvent pour les préparer à des responsabilités internationales.

Quand on rassemble tous ces éléments, on s'aperçoit qu'il est tout à fait logique, pour une entreprise, d'investir dans la formation de ses futurs dirigeants. Il suffit de ne pas imputer ces dépenses à la seule formation du personnel et de voir plus loin que le cours du titre dans les deux ou trois trimestres à venir pour voir que ces dépenses font partie intégrante du développement programmé de l'entreprise.

Bien entendu, il n'y a pas que les coûts, il y a aussi l'autre côté de l'équation, les bénéfices de l'IMPM pour les participants et leur entreprise. L'IMPM leur apporte-t-il réellement beaucoup? Nous allons voir successivement l'impact direct de l'enseignement reçu, puis l'évaluation qu'en font les personnes impliquées dans le processus.

## L'IMPACT

Développer de meilleurs managers, c'est une chose; améliorer les entreprises *tout en améliorant* les managers, et non pas *parce que l'on a amélioré* les managers, c'en est une autre. Autrement dit, des programmes tels que le nôtre doivent être conçus pour que le développement de l'entreprise résulte directement de celui des managers, car les participants y réintègrent tout ce qu'ils y apprennent.

L'impact peut prendre deux formes différentes. La première, *au niveau de l'action*, se traduit par une amélioration au sein de l'entre-

prise. Tel est le but des projets que nous demandons à nos participants d'y entreprendre, tel est également celui d'autres méthodes comme l'apprentissage par l'action et le Work-Out. Mais, répétons-le, si le but de l'entreprise est d'agir, celui de l'enseignement est d'améliorer sa *capacité* à agir. Et cela exige souvent de prendre du recul par rapport à l'action.

L'impact peut prendre une seconde forme, qui passe par *l'enseignement*, c'est-à-dire la transmission de ce que l'on a appris à l'IMPM. Nous l'avons déjà dit, tous les managers doivent également être professeurs, autrement dit aider leurs subordonnés et leurs collègues en leur communiquant ce qu'ils ont appris. C'est le rôle du mentorat. Et qui peut mieux l'assumer que les managers qui participent eux-mêmes à un programme de perfectionnement?

L'un de nos participants a dit un jour que cela représentait une mine d'opportunités. C'est vrai, mais leur exploitation présente quelques difficultés. Si l'apprentissage se fait en groupe, ce sont des individus qui sont censés en rapporter les fruits à l'entreprise. D'où le syndrome de l'apprenant solitaire, dont les effets se font particulièrement ressentir lorsque l'on revient au bercail. «J'avais beaucoup changé quand je suis revenu, mais tout le monde s'en fichait.» Il serait agréable de penser que nous évitons ceci dans notre programme du fait que les entreprises nous envoient plusieurs personnes à la fois. Mais ce n'est pas si simple : quand les modules se terminent, la plupart d'entre eux disparaissent dans des services différents. «Comment est-ce que je fais pour apporter tout ce que j'ai appris une fois rentré à mon poste?» nous a demandé un participant. «Je retrouve mes collègues exactement là où je les avais laissés.» On nous a même décrit un problème identique rencontré dans un programme interne de formation des cadres, où tout le monde appartient à la même entreprise!

Il paraît que l'on ne devrait jamais renvoyer une personne changée dans un environnement inchangé (Raelin 2000:21). Mais c'est *toujours* ce qui se passe. Les programmes sont conçus pour changer les participants, pas leur environnement. C'est peut-être donc cela qu'il faut changer. Nous y travaillons, avec les entreprises participantes.

Quand nous avons commencé à réfléchir à ce problème, nous avons réalisé que le programme avait déjà toutes sortes d'impacts, tant au niveau de l'action que de la diffusion des enseignements. Ils étaient souvent modestes, mais ils s'additionnaient. Avec quelques encouragements de notre part, ne serait-ce qu'en faisant prendre conscience aux

participants de leurs propres impacts, il pourrait y en avoir beaucoup plus.

Il y a un impact quand un participant revient d'un module et incite ses collègues à lire des documents qui l'ont passionné; quand il modifie un processus à la lumière de ce qu'il a appris; mais aussi au cours de nos échanges de managers, quand l'invité pose une question qui interpelle ses hôtes; et enfin quand l'entreprise qui l'a accueilli est tellement impressionnée qu'elle prend la balle au bond et organise elle-même un nouvel échange. D'autres impacts résultent plus directement des études sur le terrain, des projets et des mémoires de fin d'études.

La figure 13.1 reprend ces divers impacts en les classant sur trois dimensions. La première est la source de l'impact, c'est le *quoi*. Comme on le voit sur la figure, il peut s'agir de n'importe quelle activité du programme, d'un devoir de réflexion à une étude de terrain, en passant par un événement intervenu au cours d'un module. La seconde dimension, c'est le récipiendaire de l'impact, le *où*. Il peut s'agir de l'entité dirigée par le participant, d'une autre entité ou de l'entreprise entière, ainsi que de la société au sens large (en particulier la famille du participant). La troisième dimension, c'est le *comment*, qui peut être vu comme :

- le partage de documents,
- l'application de méthodes,
- le changement de comportements,
- la provocation, qui consiste à pousser ses collègues à porter un regard différent sur les problèmes de l'entreprise.

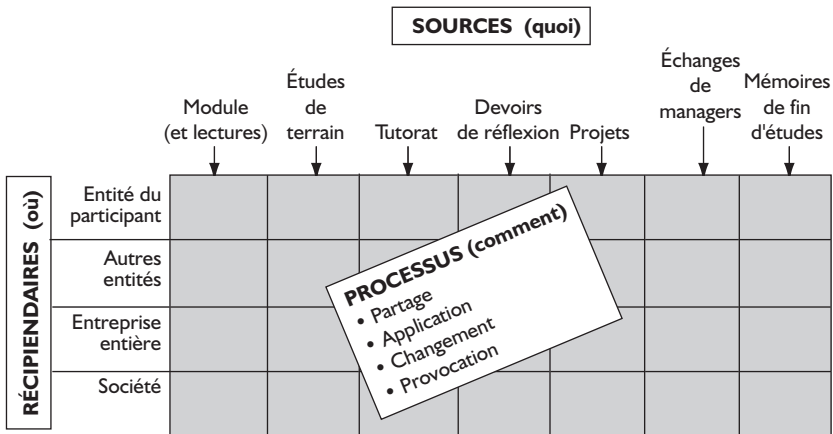


FIGURE 13.1  
Situer les IMPACTS

À mes yeux, cet ordre est ascendant. Le partage de documents suppose de laisser l'initiative au récipiendaire, tandis que l'application de méthodes modifie les procédures établies et que le changement de comportements modifie d'autres gens. Ce qui entraîne l'impact le plus fort, c'est de provoquer une modification des perceptions, puisque cela encourage d'autres personnes à voir les choses différemment et, de ce fait, dans le meilleur des cas, à susciter un changement d'envergure. Vous remarquerez que si le second et le troisième sont largement des impacts d'action, le premier et le dernier tiennent essentiellement de l'enseignement. Diffuser ce que l'on a appris grâce au programme peut donc entraîner un impact plus fort que de l'utiliser pour provoquer un changement direct. Les exemples suivants montrent la variété d'impacts qui ont résulté de l'IMPM :

- Jack Donner, participant du Cycle 2 qui venait de chez Motorola, impliquait ses collègues en leur envoyant régulièrement des cartes postales électroniques résumant ce qu'il apprenait à nos modules. (Partage)
- Francine Dyksterhuis et Wendy Youzwyshyn, de la Royal Bank of Canada (Cycle 2), tenaient « maison ouverte » pour les membres de leur équipe, afin de leur faire partager les expériences vécues lors de nos modules. Matsushita a, pour sa part, organisé des « Forums du vendredi », afin de permettre aux participants de discuter avec leurs collègues les questions évoquées lors des modules. (Partage)
- Jeff Guthrie, de la Royal Bank (Cycle 3), est parti pour créer son Projet d'une idée trouvée dans une lecture imposée, celle d'un livre de Jay Galbraith (1995). Il a donc créé une « organisation distribuée », affectant la responsabilité de diverses fonctions de support à diverses entités réparties sur l'ensemble du territoire canadien. (Application)
- Un groupe de chez Motorola, très frappé par la visite d'un participant venant de chez Lufthansa dans le cadre de nos échanges de managers, a saisi la balle au bond et organisé son propre échange avec Lufthansa. (Application)
- Gorur Gopinath, qui avait créé plusieurs entreprises avant de venir à l'IMPM, a conçu, dans le cadre de son projet, le premier service d'hélicoptères par charter en Inde, puis en a fait une compagnie aérienne à bas coûts. (Changement)
- Simon Cooper, de British Telecom (Cycle 3), a rédigé son devoir de réflexion pour le Module III sous forme d'un discours qu'il

devait prononcer devant un département de son entreprise. Il y soulignait la nécessité de s'ouvrir au reste du monde, d'avoir des ambitions internationales... (courriel du 5 mai 1999). (Provocation)

L'encadré suivant présente quelques réflexions intéressantes sur l'impact, telles qu'en témoigne un participant.

## COMPTE RENDU DE L'IMPACT

*Lettre de Simon Herriott, Avecia, Cycle 4, à deux enseignants de l'IMPM, 3 mai 2001.*

Messieurs,

Je viens de terminer mon mémoire de fin d'études, le voyage est maintenant réellement terminé. Si l'on pouvait tout justifier dans la vie sur la seule base du plaisir de la bonne compagnie et de la stimulation intellectuelle, je recommencerais ce parcours avec joie. J'ai pensé utile de réfléchir brièvement, comme d'autres l'ont fait avant moi, à la question difficile de l'impact, une fois rentré au bureau.

### ***Changements réels***

Si l'on accepte un instant l'hypothèse selon laquelle, dans ce monde où les « résultats financiers » sont rois, le développement personnel acquis à l'IMPM n'a de valeur que s'il entraîne un impact économique réel, je pense pouvoir énumérer une liste des véritables changements que j'ai réussi à mettre en œuvre et qui sont la conséquence directe de ce que j'y ai appris.

*Notre stratégie privilégie désormais une vision du type d'entreprise que nous voulons être et des compétences que nous souhaitons développer parallèlement aux aspirations financières habituelles. Cette vision englobe une flexibilité dans le « quoi » et le « comment » que, par le passé, j'avais toujours cherché à éradiquer plutôt qu'à encourager.*

*Nous continuons à évaluer les performances financières, mais notre équipe consacre désormais le plus clair de son temps à étudier*

*les indicateurs portant sur les apports et l'activité de chacun, ce qui découle en droite ligne de la réflexion à laquelle je me suis livré dans le mémoire que j'ai rédigé à la fin du module de McGill. Nous avons modifié notre système de rémunération de la force de vente et avons incorporé un feedback à 360° pour l'équipe de direction, ces deux initiatives découlent directement de ce que j'ai pu glaner auprès de mes condisciples de l'IMPM.*

*Ma propre évaluation à 360° comportait des messages qui rappelaient fortement les exhortations de Jean-François Manzoni, à l'Insead, qui demandait instamment aux managers de traiter équitablement leurs subordonnés, qu'ils brillent ou non par leurs performances. Je pense avoir progressé sur cette voie, le temps et les prochaines évaluations à 360° montreront si c'est vrai.*

*Nous avons repensé l'agencement des locaux de notre service clients en supprimant les cloisons : c'est désormais un espace ouvert, «collaboratif»; cette décision est peut-être plus révolutionnaire ici, aux États-Unis, qu'ailleurs.*

*Le devoir de réflexion que j'ai fait en Inde a identifié une opportunité encore à l'étude, mais qui est prise très au sérieux, et l'intérêt que j'ai montré pour l'innovation dans mon mémoire m'a valu un rôle de pilotage de la recherche stratégique de notre entreprise.*

La conception et l'inspiration de tous ces changements ont, en dernière analyse, été un travail d'équipe, mais, dans chacun de ces cas, ce que j'ai vécu à l'IMPM a été une source d'inspiration.

### ***Les implications***

Deux grandes conclusions se dégagent : la première, c'est qu'il est plus facile de changer les choses quand on est décisionnaire. Il y a deux ans, j'aurais eu beaucoup plus de mal à avoir un impact.

La seconde, c'est que je n'ai pas réellement décidé d'utiliser les connaissances acquises à l'IMPM – cela s'est fait tout seul. Autrement dit, chaque fois que je me suis trouvé devant un problème managérial ou stratégique, j'ai constaté que j'étais infiniment mieux armé pour le résoudre. Cela reflète peut-être un style personnel «réactif», mais je préfère penser qu'il s'agit plutôt de la réponse inévitable et correcte aux changements survenus dans notre environnement et que, à l'inverse, nous servirions mal notre entreprise si nous nous acharnions à appliquer des techniques sélectives tirées d'un menu prêt à l'emploi. Vous nous avez

assez répété que vous n'aimiez guère la gestion tirée d'un manuel de business school, présentant l'IMPM comme un «anti-MBA». Si, comme vous le souhaitez, les anciens de l'IMPM rentrent au bureau riches d'un bagage de connaissances tacites (et non munis d'un manuel clair et net), il est, et c'est normal, beaucoup plus difficile de «prouver» l'impact de cette formation, comme vous avez toujours tenté de le faire.

Je crains que vous deviez poursuivre vos efforts. De notre côté, nous, vos étudiants, nous en ferons autant, c'est la raison pour laquelle j'ai établi la liste ci-dessus. Mais si vous me demandez dans quel domaine de ma vie professionnelle ou privée l'IMPM va faire la prochaine différence, je vous répondrai que je n'en sais rien! Ce que je sais, c'est que cela arrivera.

Je crois ne pas être le seul à regretter que ces deux années de recherche stimulante se terminent. Merci à tous les deux, c'était aussi sympathique que passionnant!

Bien à vous,  
Simon Herriott

Dans le domaine de l'impact, nous avons fait un pas à mon avis décisif. Taizoon Chinwalla, de chez Motorola, nous avait suggéré par écrit, après avoir terminé son Cycle 2, d'en faire une partie officielle du programme. Il pensait que nous pourrions, par exemple, modifier le projet pour le transformer en une série de rapports rendant compte des impacts réussis et de ce qui avait été appris à cette occasion. (Un participant du Cycle 3 a surnommé ces rapports «Réfl'action»!) En fait, nous n'avons pas modifié les projets, mais l'enthousiasme de Taizoon lui a valu d'être nommé codirecteur du Cycle 5 (tout en conservant son poste chez Motorola); il y a participé régulièrement à des sessions consacrées aux impacts, qui font désormais partie du programme.

La figure 13.2 montre une série de points d'ancrage des impacts, du simple apprentissage individuel à une extrémité (le Work-In), à l'action visant au changement, à l'autre extrémité (le Work-Out) – autrement dit, de l'enseignement classique du management au développement des dirigeants et à l'apprentissage par l'action. C'est peut-être sur les deux maillons situés entre ces extrêmes qu'il faudrait désormais porter la plus grande attention. Le premier, appelé *apprentissage partagé*, implique que le participant, qui apprend en classe, diffuse les acquis dans

son entreprise. Le second, que nous appelons *changement induit*, suppose de porter l'attention moins sur la réalisation de projets de changement que sur l'utilisation de ce que l'on a appris pour provoquer le changement. Il serait sans doute bon que les «grands chantiers» laissent la place à des évolutions qui naissent naturellement au sein des entreprises.

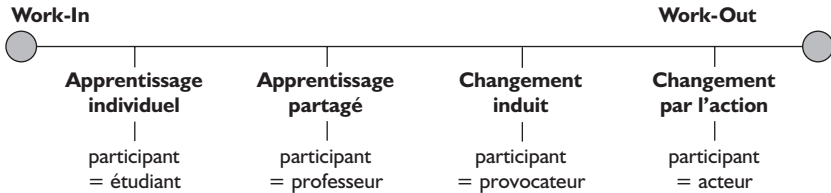


FIGURE 13.2  
Les points d'ancrage de l'impact

## Le rôle de l'entreprise dans les impacts et au-delà

Nous venons de voir les impacts venant des participants eux-mêmes, volontairement et consciemment ou survenant presque d'eux-mêmes, comme l'a montré Simon Herriott. Quand les managers reviennent à leur bureau bouillonnant d'idées nouvelles, il est naturel qu'ils essaient de changer les choses. Mais on peut aussi les y encourager. Nous le faisons pendant le programme, mais les entreprises peuvent aussi agir en ce sens. Nous avons constaté à l'IMPM que la formation et le développement des dirigeants sont beaucoup plus efficaces lorsque les entreprises y participent activement. Cela s'applique aux impacts de leur formation, mais aussi aux activités qui la précèdent et qui la suivent.

La figure 13.3 montre les rôles que peut jouer l'entreprise dans un programme de type IMPM : elles sélectionnent les participants, les préparent au programme, gèrent leur retour après chaque module, encouragent les impacts de toutes les activités du programme, et enfin gèrent le dernier retour ainsi que le développement de carrière subséquent. À tous ces points de vue, les entreprises ont des approches extrêmement différentes. La plupart de nos partenaires choisissent leurs candidats parmi leurs «forts potentiels», mais l'un d'entre eux a préféré transmettre l'information concernant l'IMPM à ses dix mille managers, traitant ensuite les cinq cents demandes qui étaient remontées. De la même manière, la préparation au programme varie – de la distribution de nos



documents à l'organisation de stages auxquels participent les managers ayant déjà suivi l'IMPM. (Les participants de notre tout premier cycle s'étaient présentés à leurs collègues chez Matsushita en leur montrant fièrement une photo d'eux et de leurs « professeurs ». Chez Matsushita, tout commence par un stage intensif de quinze jours d'anglais, ce qui fait que le Module I dure quinze jours!)

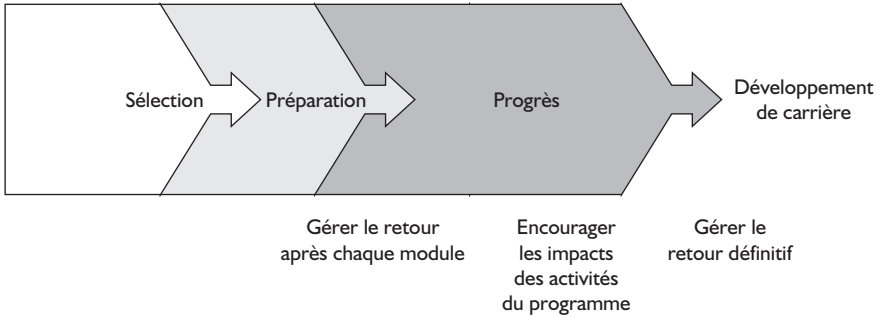


FIGURE 13.3

### Les rôles de l'entreprise dans un programme de formation

Concernant la façon dont les entreprises gèrent le retour et les impacts pendant les programmes de développement des managers en général, une pratique domine : on ne fait rien. Notre propre expérience montre que les entreprises ont tendance à attacher le plus grand soin à la sélection des candidats et à leur préparation au départ et/ou à la gestion ultérieure de leur carrière, mais à ne rien faire pour faciliter leur retour ou les impacts qu'ils pourraient avoir pendant le programme. Heureusement, à l'IMPM, cela commence à changer, en partie grâce aux efforts que nous déployons lors des réunions annuelles avec nos entreprises partenaires.

S'il y a une chose que peuvent faire les entreprises, c'est de soutenir les participants. Si le programme les confie à des tuteurs, elles peuvent, de leur côté, les confier à des mentors. Le laboratoire pharmaceutique Zeneca, par exemple, avait placé chaque participant sous le parrainage d'un membre du comité de direction. L'entreprise peut également désigner un groupe de jeunes managers, en demandant aux participants de leur parler de ce qu'ils font à l'IMPM. Poussé à l'extrême, ce système fait que ces jeunes suivent alors une espèce d'IMPM fantôme. Dans le même esprit, mais en s'intéressant aux cadres dirigeants et non plus débutants, certaines entreprises ont mis en place une espèce de conseil des projets pour superviser cette activité.

D'autres, comme nous l'avons déjà indiqué, précisent les domaines dans lesquels elles souhaitent que portent ces projets.

De toutes les entreprises avec lesquelles nous avons travaillé, c'est sans doute Lufthansa qui a montré le plus de dynamisme pour diffuser en interne les connaissances acquises à l'IMPact. La compagnie a désigné un membre de sa propre business school (la LHSB) pour travailler avec ses participants et, dans les Cycles 5 et 6, elle a également désigné un membre de la direction générale pour parrainer chaque projet et en communiquer les résultats. Lufthansa organise également plusieurs réunions spéciales. La première, avant le début du programme, rassemble les nouveaux participants, leur patron, des représentants de la LHSB et les anciens IMPact. Après chaque module, une nouvelle réunion permet de discuter des enseignements que les participants en ont tirés et de faire le point sur les projets, les échanges et autres activités entreprises dans le cadre de l'IMPact. Enfin, une réunion finale salue la fin du programme.

Après une conversation à la LHSB en octobre 2000, j'ai envoyé un courriel à tous les membres de notre corps enseignant pour leur parler de ces réunions – celles-ci pourraient en effet constituer un remarquable forum pour les impacts; les participants pourraient y partager les idées et les conséquences du programme. Ils sauraient alors qu'un groupe de collègues, au bureau, écouterait systématiquement ce qu'ils auraient envie de leur dire. Et cela les encouragerait à prendre des notes en vue des impacts ultérieurs, une sorte de «journal des IMPacts», pour garder une trace de toutes les possibilités et préparer le compte rendu des impacts effectivement réalisés, grands et petits, évoqués lors de ces réunions. Le groupe suivant tel ou tel cycle pourrait aussi témoigner, après chaque module, qu'il porte un regard différent sur l'entreprise. Pourquoi, d'ailleurs, ne pas utiliser ces réunions pour suggérer des sujets de réflexion pertinents pour nos modules?

Ce type d'initiatives pourrait accroître l'efficacité des programmes de développement des managers. Mais cela suppose de changer radicalement la pratique actuelle, et en particulier de reconnaître que des efforts parallèles doivent être déployés au sein des entreprises. On parle beaucoup de l'«entreprise apprenante». Étendre le développement des managers au cœur même de l'entreprise peut donner vie et sens à ces mots. Non parce que les managers se démèneraient dans tous les coins avec leurs beaux projets, mais parce qu'ils exploiteraient leurs nouvelles connaissances de mille manières. Cela représente réellement une mine d'opportunités. Si les écoles parvenaient à collaborer efficacement avec

les entreprises, les programmes destinés aux managers en poste, en particulier les programmes diplômants, deviendraient leur principale activité éducative.

## L'IMPMP PROFITE-T-IL À QUI QUE CE SOIT?

Il est vraisemblable que l'IMPMP paie, surtout par comparaison avec les business schools, mais profite-t-il à qui que ce soit? Est-il l'instrument de changements sérieux, durables et utiles? Ayant lu un paragraphe que j'avais écrit, intitulé « Est-ce que l'IMPMP paie? », Frank McCauley, de la Royal Bank of Canada, m'a écrit ceci : « Vous voulez que le lecteur retire de ce paragraphe le sentiment que l'IMPMP est source de richesse, non de coûts. » C'était effectivement mon but. Mais comment en convaincre mes lecteurs? Frank avait vu fonctionner nos cours, il avait vu les managers qu'il nous avait envoyés s'épanouir à mesure qu'ils avançaient dans le programme. Il avait vu la richesse. Que faire pour le lecteur qui n'a pas cette chance?

Je commencerai par m'attaquer à la réponse la plus fréquente à cette question – prouvez ce que vous avancez avec des chiffres – je crois en effet profondément que ce n'est pas la bonne. Les chiffres ne prouvent rien. Ils apportent parfois une indication, et je suis en mesure d'en faire autant. Mais à part cela, le mieux que je puisse faire dans un livre comme celui-ci, c'est de donner la parole à nos anciens participants. Cela ne prouvera rien non plus, mais cela encouragera peut-être certains lecteurs à aller voir de plus près la richesse de cette expérience pour se faire leur propre idée.

## Faut-il ne croire que les données chiffrées?

Les chiffres, je le répète, ne prouvent rien. Ils donnent une indication raisonnable de certains phénomènes, mais l'action d'apprendre quelque chose ne figure pas parmi le lot, pas plus d'ailleurs que celle de diriger une entreprise. On nous rebat les oreilles de « performance », de « retour sur investissement », de « délivrables » et de « résultats », mais il est de fait qu'en matière d'acquisition de connaissances nouvelles et de leadership, les bénéfiques, contrairement aux coûts, sont impossibles à quantifier.

Vous êtes en train de lire ce livre. Vous savez ce qu'il vous a coûté, en argent et en temps. Alors, quels en sont les bénéfiques? Si vous pensez y

avoir appris des choses merveilleuses (ce que j'espère!), pouvez-vous mettre un chiffre sur les enseignements que vous en avez tirés? Pouvez-vous savoir ce qu'ils vous apporteront? Peut-être, à l'inverse, trouvez-vous stupide ce que j'écris dans ces pages – vous avez pris votre temps pour former ce jugement, si vous êtes parvenus jusqu'à ces lignes! – il se peut néanmoins que dans plusieurs mois, sans même le réaliser, ce que vous avez lu vous inspire une décision dont vous vous félicitez. Laissez-moi donc vous donner ce conseil : méfiez-vous des chiffres lorsqu'il s'agit de processus comme l'apprentissage. (Ce conseil, à lui seul, devrait vous permettre de rentrer dans les fonds investis dans l'achat de ce livre!)

Certes, l'approche moderne consiste à se débarrasser de ce que l'on ne peut pas mesurer. De faire confiance aux chiffres – des chiffres, sinon rien! Si nous ne pouvons pas mesurer quelque chose, dit l'adage, nous ne pouvons pas non plus le gérer. Très bien. Mais alors, on peut tirer un trait sur la plupart des start-up, car rares sont celles qui peuvent générer à l'avance des chiffres fiables. Il faudra aussi tirer un trait sur le développement de nouveaux produits, car il est bien rare que l'on puisse évaluer correctement leur marché potentiel. (Les couches Pampers étaient destinées, à l'origine, au marché des bébés voyageurs, il n'était jamais venu à l'idée du fabricant que les jeunes parents puissent utiliser des couches jetables à la maison!) Soit dit en passant, il faudrait aussi tirer un trait sur les chefs d'entreprise, grands mesureurs devant l'Éternel, car il est impossible de mesurer leurs propres effets. (Si vous croyez que l'appréciation boursière du titre de leur entreprise en est un bon indicateur, lisez le journal!) Toutes ces choses sont des actes de foi. Le fait de mesurer en est un autre, de la plus belle eau. Qui a jamais mesuré les bénéfices de la manie de tout mesurer?

Le directeur du programme destiné aux dirigeants, dans une célèbre business school, a dit un jour qu'en dernière analyse, «l'effet qu'elles déterminent sur le cours du titre est le meilleur indicateur de la réussite des formations au management dans le secteur privé» (*Canadian Business Magazine*, supplément publicité, 31 décembre 1999). Cela n'a aucun sens. Je défie cette personne d'établir ce rapport. Croyez plutôt Jack Welch, qui a «toujours refusé de mesurer les résultats du Work-Out, affirmant même que le système mourrait si l'on commençait à le barder d'indicateurs afin d'en évaluer les résultats. Il disait toujours qu'il sentait, avec ses tripes, si le Work-Out marchait ou non» (Ulrich, Kerr et Ashkenas 2002:23).

D'accord, tout ce qui peut se mesurer doit l'être – à condition de ne pas fausser ce qui ne le peut pas. Et Dieu sait que cela arrive souvent. Ce réflexe élimine le recours au jugement, sans lequel toute mesure est inutile<sup>1</sup>.

Comme les autres programmes, nous cherchons à savoir comment les participants ont réagi à chacune de nos sessions, ainsi qu'aux modules entiers. Mais quelquefois, au moins, nous avons refusé de nous soumettre à la tyrannie des chiffres, nous contentant de demander : « Quel est le premier mot qui vous vient à l'esprit pour décrire cette session (ou ce module)? » À l'issue d'une session, par exemple, nous avons eu les réponses suivantes : « Éclairant, fondateur, profond, créatif, plus drôle ! intéressant, incertain, artistique, utile, différent, etc. » Les mots peuvent faire réfléchir celui qui les lit, ils l'informent en tout cas beaucoup plus qu'un chiffre comme 4,2.

Mais toute évaluation est difficile. J'ai déjà parlé d'une session, au cours du premier module de l'IMPM, jugée très sévèrement par les participants dans un premier temps, alors qu'ils y étaient souvent revenus dans leurs travaux de réflexion. Si nous avions fait l'évaluation deux mois plus tard, nous aurions obtenu un résultat totalement différent. Témoin ce que nous a écrit un participant : « Le soir, on se demande pourquoi on a passé sa journée enfermé dans une salle de cours. Et puis, un mois plus tard, on ne pense plus qu'à ce qui s'y est dit ! » L'enseignement, c'est beaucoup plus qu'un concours de popularité.

En outre, on mesure trop souvent les parties en oubliant l'ensemble. Gosling et Westall ([www.impm.org/goslingetall.pdf](http://www.impm.org/goslingetall.pdf)) ont trouvé un « résultat frappant » lors de l'évaluation du Module I de l'IMPM : « Si les sessions individuelles obtiennent une appréciation plus que positive, certaines obtenant des notes exceptionnelles, elles restent très loin de la réaction au module dans son ensemble. » L'ensemble est donc perçu comme « considérablement plus précieux que la somme de ses éléments » – c'est nécessairement un signe de son succès.

Tout en gardant ceci à l'esprit, tournons-nous maintenant vers les résultats de l'IMPM, exprimés pour la plupart en mots, parfois dans des histoires, et même par quelques chiffres pour commencer. Bien entendu, la gestuelle, l'expression, etc., en disent plus et mieux. Mais,

1. Voir Devons (1950, chapitre 7), résumé dans Mintzberg (1994a:205-266), qui propose une brillante exposition de cette thèse; voir aussi *Impediments to the Use of Management Information* (Mintzberg 1975), résumé dans « Le ventre mou des données dures » (Mintzberg 1994a:257-266), et la discussion de l'efficacité rapportée dans sa totalité dans Mintzberg (1989, chapitre 16).

faute d'être présent pour apprécier ces éléments, il faut bien nous contenter des commentaires, surtout lorsqu'ils émanent des participants. Nous en avons heureusement beaucoup, exprimés par une grande variété de personnes impliquées d'une manière ou d'une autre – en effet, s'agissant d'une chose aussi novatrice que l'IMPM, tout le monde passe son temps à l'évaluer, non pas numériquement, mais par le jugement.

## Les taux de rétention

Commençons par le jugement porté par les entreprises participantes. Elles votent avec leur budget. Elles paient les factures, qui, nous l'avons vu, sont parfois assez significatives. L'IMPM n'est pas un consortium, les entreprises ne s'engagent donc que sur un cycle à la fois. Un bon indicateur de notre réussite est donc le nombre d'entreprises qui nous reviennent, et la fréquence avec laquelle elles le font. Le tableau 13.1 donne la réponse : elles reviennent massivement. Sur les huit cycles que nous avons organisés jusqu'à présent, ce qui représente un total de soixante et une fois où les entreprises qui nous avaient envoyé plusieurs participants devaient décider si elles recommençaient ou non, elles l'ont fait cinquante et une fois l'année suivante, et cinquante-six fois en comptant celles qui ont sauté entre-temps un cycle ou deux<sup>1</sup>. C'est incontestablement un excellent taux de rétention – meilleur, pensons-nous, que celui de beaucoup de programmes de consortium.

La plupart des entreprises avec lesquelles nous avons travaillé nous sont restées fidèles pour la plupart de nos cycles, beaucoup d'entre elles ont envoyé des cadres supérieurs à chacun de nos huit cycles, certaines en ont sauté un ou deux puis sont revenues. Le taux de participants ayant abandonné en cours de route est également très bas, sans doute inférieur à celui de la plupart des programmes destinés à des managers expérimentés – en général, il y en a deux par cycle, en moyenne.

---

1. Par exemple, Motorola était au Cycle 2, avec cinq cadres, et est revenu au Cycle 5, avec trois personnes. Je n'ai pas compté le fait qu'une personne de chez Motorola a suivi le Cycle 8, car c'était plutôt une décision personnelle (soutenue par la société).

TABLEAU 13.1  
La participation des entreprises aux cycles IMPM

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3	Cycle 4	Cycle 5	Cycle 6	Cycle 7	Cycle 8
Entreprise	1996-1998	1997-1999	1998-2000	1999-2001	2000-2002	2001-2003	2002-2004	2003-2005
Alcan	3		3	4			4	3
BT	5 <sup>1</sup>	4	3	4	3	6		
EDF/GDF	3	2	2	4	3	1	3	2
Fujitsu	1	3	3	2	3	3	3	3
Lufthansa	4	5	4	4	4	4		5
Matshushita	5	3	4	4	4	4	2	2
Croix-Rouge	3	3	4	3	2	4	2	2
Royal Bank of Canada	5	4	4	3		4		
Motorola		5			3			1
Zeneca		4	4	4				
LG			4	5	4	3	3	3
Marconi					5	4		
Inde <sup>2</sup>	2	3	5 (un affilié Alcan)		1 (un affilié BT)	6	9	3
Autres <sup>3</sup>	1					2	3	7 (dont 4 Via Rail)
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>33</b>	<b>41</b>	<b>29</b>	<b>31<sup>4</sup></b>

1. Dont 2 Telenor Partner.

2. Nous comptons ensemble les participants indiens car, pour la plupart, surtout jusqu'au Cycle 5, c'étaient des créateurs d'entreprise et des patrons de PME. (Mais nous avons eu un affilié BT au Cycle 5 et un affilié Alcan au Cycle 3, comptés dans ce tableau.) Pour le Cycle 6, nous avons commencé à attirer la participation d'entreprises plus importantes : Sasken Communication Technologies, avec deux personnes pour le Cycle 6 et une pour le Cycle 7, Hewlett-Packard India a envoyé 2 personnes au cycle 7, et Coca-Cola India 1 en Cycle 8.

3. Parmi les « autres », il y a un participant de chez Bombardier au Cycle 1 et un autre au Cycle 7, deux membres de la Fondation Aga Khan Canada au cycle 6, et une personne de 3Com, Lendlease, Siemens, et Swiss Re. Via Rail Canada nous a rejoint au Cycle 8, avec 4 personnes.

4. Les chiffres inférieurs des cycles 7 et 8 reflètent les événements du 11 septembre 2001 et la réticence à voyager en avion qui a suivi, ainsi que la dégradation de la situation économique, qui a affecté la fréquentation de la plupart des programmes faisant appel au financement des entreprises.

Quant à la rétention par l'entreprise des managers envoyés à l'IMPM, les chiffres semblent également assez bons. Avant de travailler avec nous, Matsushita envoyait ses cadres dans des MBA américains. Neuf pour cent d'entre eux environ avaient ensuite quitté la société, chiffre que Matsushita trouvait inacceptable (même si une entreprise américaine l'aurait trouvé normal). La firme nous a accompagnés dès le début et a envoyé des managers à tous nos cycles – ce qui fait un total de vingt-huit personnes. Aucun d'entre eux n'a encore quitté Matsushita. Dans d'autres cas, particulièrement les entreprises du monde anglophone, les chiffres sont plus élevés, mais pas excessifs pour autant. À la Royal Bank of Canada, six des vingt participants sont partis depuis leur passage à l'IMPM. Au total, sur nos trois premiers groupes, 18 participants sur 108 avaient quitté leur entreprise en 2003. Les chiffres concernant les programmes plus récents sont plus bas. Je n'ai pas de chiffres comparables pour les autres programmes, mais j'imagine que nos propres chiffres sont très faible – et même peut-être inférieurs à celui du turnover normal des managers dans beaucoup d'entreprises à l'heure actuelle.

Lors de la réunion d'accueil organisée par Lufthansa pour les participants au Cycle 8, la compagnie a donné des chiffres portant sur les vingt-cinq diplômés IMPM (c'est-à-dire jusqu'à la fin du Cycle 6). Dix d'entre eux avaient connu un «développement vertical de carrière significatif», neuf un «développement horizontal significatif», et trois n'avaient pas encore bougé. Deux avaient quitté la compagnie – l'un pour rejoindre une compagnie amie (c'est-à-dire partenaire), l'autre une entreprise appartenant à Lufthansa – et un troisième avait pris un congé de paternité. Herr Schollmeyer, directeur du personnel de direction et du développement des ressources humaines, parla d'un «impact extraordinaire» par comparaison avec d'autres programmes.

## Commentaires des entreprises partenaires

Pourquoi les entreprises reviennent-elles vers nous? Au printemps 2000, Sue Purves, du groupe pharmaceutique qui s'appelait alors Zeneca, a sollicité des commentaires des entreprises participant au programme dans le cadre de la préparation de la conférence où nous invitons tous les groupes avec lesquels nous travaillions. Elle y a rassemblé ces commentaires dans un article ([www.impm.org/purves](http://www.impm.org/purves)). Elle y a noté, au nom de ses collègues, que «les entreprises qui ont adhéré au programme étaient toutes activement engagées dans la recherche de



formations des dirigeants différentes des cours traditionnels offerts par beaucoup de business schools». Elles souhaitent des programmes susceptibles d'avoir un fort impact sur leurs collaborateurs, en termes de «profondeur de la réflexion, capacité à synthétiser et à apprendre rapidement, ainsi que de courage et de jugement dans l'action» – tous aspects du développement qu'elles jugeaient absents des programmes conventionnels. L'IMPM a également intéressé des entreprises par sa forte dimension transculturelle, jointe au fait que ce programme offrait «les connaissances d'une business school... tout en étant tempéré par les réalités du monde des affaires».

Les commentaires des représentants des entreprises montrent que la fidélité manifestée à notre égard tient essentiellement à l'«influence intense» (pour citer Fujitsu) du programme sur les participants. Quant à Frank McCauley, de la Royal Bank of Canada, il a dit à un journaliste de *Fast Company* (Reingold 2000) : «Je n'ai jamais vu un programme changer autant les personnes qui y participent.» Il précisait dans le rapport de Sue Purves : «Les gens deviennent plus réfléchis, plus ouverts, ils comprennent mieux le changement. Cela baisse le volume, mais augmente la richesse de leur petite musique.» Quant à Sue Purves elle-même, elle décrivait les changements observés chez les participants de Zeneca comme à la fois «profonds et subtils». Le rapport concluait que «toutes les entreprises et tous les individus reconnaissent l'énorme potentiel de croissance personnelle réalisée durant le programme», et que l'IMPM «représente un pas de géant de la formation au management».

### **Les commentaires des participants.**

L'un de nos anciens, Kerry Chandler, affirme que tous ses condisciples du Cycle 2, sauf un, avaient trouvé que leur passage à l'IMPM leur avait «changé la vie». Ceci se retrouve dans de nombreux commentaires écrits plusieurs années après le diplôme – par exemple : «Cela m'a complètement transformé» (participant au Cycle 3); et aussi : «C'est très bizarre, il ne se passe rien de spectaculaire, mais quelque chose change à l'intérieur». Cette seconde remarque émane de Taizoon Chinwalla, de chez Motorola (Cycle 2), qui a défendu la cause de l'IMPM devant le conseil d'administration de Motorola University, afin de convaincre cette entité de maintenir la participation au programme IMPM.

Mon argumentation était entièrement fondée sur des remarques d'ordre personnel. Je leur ai dit à quel point j'avais changé en tant

qu'individu. J'ai expliqué longuement que cela m'avait permis de retrouver un équilibre de vie, ce que je tentais vainement de faire depuis quinze ans. Il y avait des choses enfouies profondément, que je ne comprenais pas, et que le programme m'a aidée à faire remonter.

J'ai fait un pari; je me suis assise en face de ces types, qui sont tous des maniaques de l'analyse, je leur ai raconté tous ces éléments humains et, finalement, cela les a beaucoup marqués. Ils n'avaient pas envie d'entendre les chiffres et les données, ils avaient déjà entendu cela mille fois. Quelqu'un venait leur dire : «Écoutez, j'ai enfin compris que j'avais, au fond, un grand sentiment d'insécurité, et le fait de l'avoir compris m'a permis de changer mon style de management.» Pour eux, c'était une bouffée d'oxygène.

## Les réactions des enseignants

Quand j'ai rédigé le premier jet de ce chapitre, en janvier 2001, nous en étions au troisième module de notre cinquième cycle, qui se déroulait à Bangalore. C'était le vingt-troisième module de l'IMP, et le premier auquel je n'assistais pas en personne (Jonathan Gosling m'avait entre-temps succédé en tant que directeur du programme). J'ai parcouru le monde d'un module à l'autre et, souvent, pendant ces longs voyages, je me demandais si le jeu en valait la chandelle. La réponse ne tardait jamais longtemps. J'entrais dans la salle et, au bout de quelques minutes, je débordais à nouveau d'enthousiasme. Oliver Westall, de Lancaster, qui a dirigé deux de nos cycles, partage ce sentiment. Il m'a également dit que la réaction des participants à ses cours avait ravivé son intérêt pour l'histoire économique. Je doute qu'aucune de nos universités, quelle que ce soit la matière enseignée, soit le théâtre de cours aussi bouillonnants d'énergie, que ce soit de la part des enseignants ou des enseignés.

Tommy Dimnik, professeur de comptabilité à Queens University et vieux routier très respecté des business schools canadiennes, parle en ces termes des cours qu'il a donnés chez nous :

Les participants sont réellement les protagonistes de leur propre cas. Ils connaissent les problèmes... Nous n'avons qu'à les aider à les exprimer, ce qui est parfois difficile... J'ai dirigé d'innombrables études de cas, je sais exactement ce que les gens vont dire à tel ou tel moment, je sais ce qui va se passer avant même d'entrer dans la salle. Mais à l'IMP, c'est le contraire : on ne sait jamais... Les enseignants sont enthousiastes, car nous apprenons autant que les participants.

J'ai expliqué plus haut que nous avons réussi à convertir bon nombre de professeurs à la méthode de la réflexion expérientielle. C'est normal, au fond. Un professeur brillant, même très traditionnel, apprécie toujours une bonne discussion. Pourquoi pas avec des managers expérimentés, dans un cadre propice à la réflexion? S'ils enseignent ordinairement par le biais de cours magistraux, ce n'est pas parce qu'ils aiment cela, mais tout simplement parce que c'est ce que font normalement les professeurs. Pourquoi, dès lors, ne pas impliquer les participants et en profiter pour apprendre, eux aussi, des tas de choses?

Ludo van der Heyden, directeur de module des Cycles 3 et 4 à l'Insead, a dit lors de la conférence IMPM de 2000 : «Auparavant, je voyais mon rôle de la manière suivante : "Je sais ce qui est bon pour vous, ce que vous avez besoin d'apprendre, comment je peux juger de vos connaissances." Aujourd'hui, j'estime qu'il se résume à ceci : "Comment puis-je vous aider?" » Quant à moi, qui ai été professeur *de* management vingt-huit ans durant, je dirais que je suis enfin devenu professeur *ès* management. C'est l'IMPM qui nous a appris notre métier!

Dans ce programme, nous avons besoin de professeurs chevronnés, ouverts aux préoccupations des praticiens, connaissant à fond le management et le monde des affaires en général (sauf pour les sessions spécialisées). Il faut aussi qu'ils soient capables de réfléchir debout, ce qui veut dire qu'ils doivent posséder une solide culture et accepter de se laisser entraîner par les participants, avoir suffisamment confiance en eux pour changer de cap quand quelque chose d'intéressant se présente. C'est beaucoup demander, à n'en pas douter, mais les résultats sont plus que probants. Je crois qu'aucun d'entre nous n'avait osé espérer que nous réussirions aussi bien à attirer des enseignants classiques au cœur du développement du management.

Il se passe des choses éblouissantes dans le monde de la formation des dirigeants; ce n'est pas souvent le cas à l'IMPM, dont la spécialité serait plutôt de creuser les problèmes quotidiens. Si vous entrez à l'improviste dans l'une de nos classes, vous serez peut-être accueilli par un silence total, chacun étant occupé à prendre des notes dans son cahier de réflexion. (Ce sont vraiment des managers?) Ou bien, vous les trouverez en train de discuter autour de leurs tables. (Oui, ce sont bien des managers!) À moins qu'un participant ne soit en train de dire à un professeur son propre sentiment sur l'application de tel ou tel concept. (Une vraie révolution!) Pas de paillettes, chez nous, pas d'esbroufe. Mais, au-delà des parties évidentes, il y a le tout, infiniment plus subtil,

et il est radicalement différent de presque tous les programmes de management qu'il m'a été donné de voir. Chez nous, on apprend le management. Sérieusement.

## NOUS AVONS ENCORE BEAUCOUP À APPRENDRE

Je suis évidemment très fier de l'IMPM. Mais notre tâche est loin d'être achevée, et j'aimerais, pour conclure ce chapitre, évoquer certaines de mes préoccupations.

La première, c'est certainement l'impact, le transfert de ce que les participants apprennent de la salle de cours à leur lieu de travail. Je l'ai déjà dit, le problème est d'étendre la formation des dirigeants à toute l'entreprise, particulièrement en diffusant ce qu'ils apprennent chez nous. Je suis heureux que nos professeurs et certaines entreprises se soient attelés à ce problème de façon concertée, mais il y a encore beaucoup à faire. Le vrai progrès se fera le jour où l'on repensera de façon plus radicale encore que nous ne l'avons fait la formation au management et son enseignement, surtout en ce qui concerne les liens école-entreprise.

J'ai également exprimé une certaine ambivalence concernant l'action, en matière d'impact, mais aussi en matière d'apprentissage par l'action en général. Je ne suis pas seul à avoir ce sentiment. Parmi nos participants, certains hésitaient à passer à l'action, quand ils réintégraient leur poste, craignant de passer pour des privilégiés, d'autres, au contraire, se sentaient obligés d'agir précisément en raison du privilège d'avoir été envoyés au programme. Les avis, sur ce point, sont partagés, tant chez les enseignants que dans les entreprises. Kaz Mishina, qui dirige le Module IV depuis plusieurs années, a adressé un courriel à l'ensemble de nos professeurs (15 juillet 2001), soulignant que l'IMPM satisfaisait les attentes des entreprises japonaises, puisque les deux avec lesquelles nous travaillons ont envoyé des participants à tous nos modules sans exception. À ses yeux, il est « crucial de gérer l'IMPM en mettant encore plus l'accent sur ce que l'on y apporte (autrement dit ce que l'on y apprend), par opposition à ce que l'on y produit (autrement dit de grandes démonstrations d'érudition) ».

Mais tout le monde ne voit pas les choses de cette manière. John King, de British Telecom (Cycle 5), dit avoir été influencé, pour réorganiser un service, par une session d'Impact. Et d'en conclure : « Je suis...

convaincu qu'il faut synthétiser tout ce que nous apprenons à l'IMPM en l'intégrant dans des projets concrets.»

Sue Purves, qui a été responsable plusieurs années durant du développement des cadres de direction chez Zeneca, a elle aussi exprimé une certaine ambivalence : «On peut toujours tirer le meilleur parti possible des gens. Je ne suis pas sûre qu'il en soit de même de ce qu'ils apprennent.» Elle notait également dans le rapport cité plus haut : «Toutes les entreprises ou organismes participants ont perçu l'IMPM comme stimulant une croissance personnelle incomparable par rapport aux autres programmes, mais elles ont toutes eu du mal à développer la capacité de ramener les idées à la maison.» Elle exprimait aussi son propre point de vue : «Ce qu'il nous faut maintenant renforcer, c'est le lien entre ce qu'apprend l'individu et ce qu'apprend son entreprise. C'est une énorme évolution culturelle qu'il faut absolument réussir si nous voulons engranger les bénéfices du travail en profondeur réalisé par les individus à l'IMPM.»

Je reste personnellement convaincu que nous pouvons progresser, dans ce domaine, à condition de bien faire la distinction entre l'impact de l'enseignement et l'impact de l'action, et de les traiter différemment : le premier doit être géré et promu de façon plus formelle, alors qu'il faut laisser le second se produire naturellement. Quoi qu'il en soit, les deux doivent être partagés en cours, afin de sensibiliser les participants aux possibilités.

Je ne suis pas non plus totalement satisfait du *partage des compétences*. Non que ce soit difficile – en fait, une fois démarrée, la chose pose peu de problèmes – mais parce que, même si c'est extrêmement bénéfique, cela tend à se perdre parmi d'autres activités. Si nous avons une petite cloche qui retentissait automatiquement chaque fois qu'une question de compétence apparaissait – «Bon, quelqu'un vient d'évoquer la négociation avec les hauts fonctionnaires, nous allons prendre quelques instants pour mettre en commun nos expériences respectives en la matière!» – le problème se résoudrait de lui-même. Nous devrions peut-être implanter ce genre de clochettes dans la tête de nos participants, de façon à ce qu'ils puissent en rappeler la nécessité à des professeurs qui, tout à l'intérêt de la discussion en cours, l'auraient négligée.

Dans l'ensemble, le *tutorat* fonctionne bien à l'IMPM, malgré les problèmes logistiques que cela pose dans notre situation particulière. Il serait trop coûteux de faire venir les tuteurs à tous les modules, mais s'ils sont près du lieu de travail des participants, cela les éloigne des

autres activités du programme (sauf celles du module qu'ils dirigent, la plupart du temps). C'est pourquoi nous avons envisagé de confier le tutorat aux diplômés des promotions précédentes, qui pourraient s'acquitter de leur mission au sein même de l'entreprise. Ils connaîtraient parfaitement ces activités, mais cela couperait le lien avec les universités. Bien sûr, le problème disparaîtrait dans un programme similaire mais qui se déroulerait dans un lieu unique, comme celui que je décris au chapitre suivant. L'inconvénient évident, c'est que l'on perdrait l'ouverture sur l'international.

Autre domaine perfectible : il y a une marge entre édicter la règle du 50/50 et l'appliquer. Nous donnons rarement trop de temps aux participants pour travailler en atelier sur les problèmes de leur choix. Nous progressons sur cette voie, car nous mesurons tout ce qu'ils retirent de ce type de travail, mais nous ne sommes pas encore au but. Les professeurs ont l'impression de devoir « couvrir » toutes sortes de sujets, comme si ce qu'ils avaient préparé à l'avance était plus important que ce qui surgissait en cours. C'est souvent exactement l'inverse. Si nous écoutions davantage, nous apprendrions davantage et nous enseignerions moins. Je parle de mon propre cas, au moins autant que de certains de mes collègues.

Nous avons réellement avancé sur la voie de l'autogestion. J'imagine parfois que les objectifs de l'IMPMP seront pleinement réalisés le jour où les participants se substitueront à nous pour assumer la direction de ce qui se fait en classe. Il y a peu de risques que cela se produise, je vous assure, tant du côté des participants que de celui des enseignants. Il faut trouver le juste équilibre. Mais nous étions très loin du but, au départ, et nous en sommes encore loin (par rapport à nos intentions, si ce n'est par rapport aux autres programmes), de sorte que tout pas dans cette direction va dans le bon sens. Michael Heuser, directeur de la Lufthansa School of Business, a dit de l'IMPMP que « c'est un processus et non un programme ». Nous avons fait un bon bout de chemin, mais il faut aller plus loin.

Nous pourrions aussi faire mieux dans certains de nos modules, en particulier pour donner vie, dans nos salles de cours, aux états d'esprit du manager. À part au Japon et, à un moindre degré, en Inde, nous pourrions aussi faire davantage pour montrer les différents styles de management pratiqués dans diverses parties du monde.

J'en viens enfin à ce qui me préoccupe le plus. Depuis huit ans, l'IMPMP rassemble des promotions de trente-cinq personnes environ. Demandez-leur ce qu'ils pensent, je crois que vous constaterez que

nous avons bien réussi. En qualité, mais pas en quantité. Nous pouvons élargir un peu l'IMPM – nous avons d'ailleurs prévu un second cycle par an, jusqu'à ce que les événements du 11 septembre 2001 bloquent temporairement ce projet. Mais, si nous voulons réellement «diffuser», comme le disent les gens du métier, cette innovation, il faut qu'elle sorte de notre partenariat. C'est la raison pour laquelle j'ai écrit ce livre. Et c'est sur ce point que je conclurai cette discussion dans le prochain chapitre.

## DIFFUSER L'INNOVATION

*La plupart des technologies mettent vingt ans à devenir des succès du jour au lendemain.*

PAUL SAFFO

Qu'est-ce que l'IMPM? Un programme? Un processus? Un laboratoire? Un modèle?

C'est certainement un programme, terme que j'ai utilisé tout au long de ces pages. Et, comme le disait Michael Heuser, de Lufthansa, cité au chapitre précédent, cela a certainement été aussi un processus. Mais il est vrai également que l'IMPM nous a servi de laboratoire, car il nous a permis de développer, de tester et d'intégrer un certain nombre d'innovations dans l'enseignement du management. Nous en avons créé un certain nombre, nous en avons emprunté d'autres, et la plus importante les combine toutes : l'IMPM est certes fait d'innovations, mais à nos yeux il est, en lui-même, une innovation.

Je pense pouvoir parler au nom de mes collègues en affirmant que cette innovation est désormais confirmée – clairement définie dans son concept et mise en pratique. Nous en sommes à notre huitième année, et un certain nombre d'initiatives inspirées de la nôtre (et décrites dans ce chapitre) le montrent également : cette innovation fonctionne, régulièrement. L'heure est donc venue d'accroître son impact. L'heure est venue, autrement dit, de transformer l'enseignement du management – ou peut-être de s'y atteler sérieusement.

Au mois de septembre 2000, une quinzaine de personnes participaient à la réunion annuelle où nous rassemblons nos enseignants et les représentants des entreprises partenaires. J'ai dit que j'espérais bien devoir trouver une plus grande salle pour la réunion de 2010, afin de pouvoir y accueillir cinq cents personnes. Si, année après année, cent mille étudiants passent par les business schools rien que sur le territoire des États-Unis, des programmes comme le nôtre peuvent potentiellement attirer des dizaines de milliers de cadres en activité.



Je pense donc que l'IMPM peut être considéré aussi comme un modèle pour le développement d'autres programmes. Non pour le copier, mais pour en tirer la substantifique moelle et travailler dans le même esprit.

## POSITIONNER LE MASTER OF PRACTISING MANAGEMENT

Le MBA vise à améliorer les décisions en formant les futurs managers à l'analyse – en général et non dans tel ou tel contexte particulier. Le management y est considéré comme une profession, ou une science; le travail que l'on y fait est donc *générique*. Les stages de formation et de perfectionnement des managers, eux, s'attachent à des savoir-faire spécifiques, souvent liés au leadership. Dans cette perspective, on voit le management comme un art et un métier. Le diplôme MPM diffère de ces deux approches en ce sens que son ambition est d'améliorer le jugement en contexte, d'aider les managers à consacrer davantage de réflexion à la situation dans laquelle ils se trouvent – qu'il s'agisse d'un problème précis, de leur entreprise ou du contexte.

Le MPM s'articule entièrement autour du management – pas la connaissance de ce qui touche au management ou aux fonctions de l'entreprise, ni au leadership *per se*, mais à la pratique du management en contexte.

Ce que nous espérons pour nos diplômés, ce n'est pas de devenir des managers héroïques, mais tout simplement qu'ils remplissent mieux leurs fonctions de manager, au même poste ou ailleurs. Nous l'avons déjà dit, ce programme vise à mieux s'acquitter de ses fonctions, non à en décrocher de plus prestigieuses. Nos participants obtiendront un meilleur job s'ils font mieux leur job. Et c'est ce qui se passe.

## ACCROÎTRE LA DIFFUSION DE NOTRE CONCEPT

Si nous voulons vraiment que cinq cents personnes assistent à notre réunion de 2010, nous allons devoir mettre les bouchées doubles. La figure 14.1 montre les cinq voies qui nous sont ouvertes : l'expansion, l'extension, la différenciation, l'infiltration et la compression.

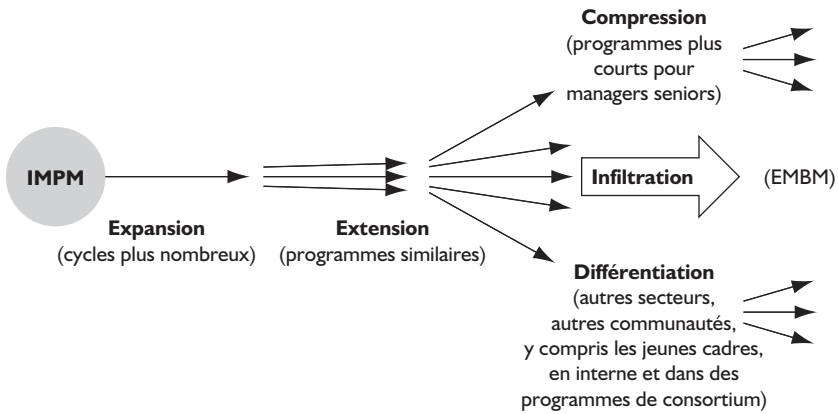


FIGURE 14.1  
Accroître la diffusion de l'IMPM

L'*expansion*, cela veut tout simplement dire multiplier les cycles. Le comité de direction de l'IMPM en a approuvé le principe, nous attendons simplement un contexte économique plus favorable. Mais cette voie est évidemment limitée.

L'*extension* offre sans doute davantage de potentiel. L'IMPM n'est pas un concept breveté – nous l'avons déjà noté, les universitaires privilégient l'ego, pas les profits – et nous avons toujours encouragé d'autres écoles à reprendre le flambeau. Par exemple, Carlos Arruda, doyen de la Fondation Dom Cabral, associée à l'université catholique de Minas Gerais, nous a écrit en mai 2002 : « Nous avons fait notre possible pour en savoir autant que possible sur l'IMPM et nous avons appliqué certains de ses concepts à notre MBA. Cela a si bien marché qu'un magazine économique brésilien [*Exame*] nous a décerné le titre de meilleur MBA du Brésil. »

L'expérience montre que les personnes qui sont passées par nos salles de cours – professeurs ou invités – et ont vu fonctionner l'IMPM sont celles qui en diffusent le mieux les idées fondatrices. Cela a donc été plus facile qu'ailleurs au sein des écoles qui font partie de notre partenariat (comme nous allons le voir; voir aussi ce que dit le site Insead du nouvel EMBA qu'il propose). D'autres s'y mettent à mesure que se multiplient les personnes impliquées dans l'IMPM et celles qui s'avèrent réceptives à nos idées.

Ensuite, il y a l'*infiltration* – effort concerté pour changer les programmes existants. Ceci concerne très peu les MBA, mais beaucoup les

EMBA, destinés à des cadres en activité qui suivent souvent les cours à temps partiel. Il serait manifestement souhaitable de hisser ces programmes à un niveau réellement managérial – l'IMPM a ouvert la voie. C'est la raison pour laquelle notre partenariat a créé une initiative intitulée « E Roundtables », destinée aux EMBA existants, que je décris dans ce chapitre.

Vient ensuite la *différentiation*, qui consiste à appliquer à d'autres secteurs et à d'autres communautés ce que l'on apprend à l'IMPM. Nous y reviendrons.

Il serait particulièrement utile de mettre en place un MPM pour jeunes cadres. Un certain nombre d'entreprises nous en ont parlé, mais rien ne s'est encore concrétisé. Je pense que ce programme devrait, plus que nous, mettre l'accent sur les fonctions qu'il est indispensable de connaître, dont une grande partie peut faire l'objet d'un travail personnel. Nous aurions donc un hybride de l'IMPM et du MBA, comportant la plupart des aspects de l'IMPM (états d'esprit, réflexion, échanges, tutorat, etc.). Il pourrait être particulièrement intéressant de permettre aux jeunes managers de partager leur expérience, leurs problèmes et leurs frustrations, surtout si cette démarche est complétée par un mentorat en interne. J'ai le sentiment qu'un tel programme ne peut que donner de bons résultats et qu'il verra bientôt le jour, probablement sous forme de consortium entre plusieurs entreprises, peut-être appartenant à des secteurs spécifiques, comme les services financiers ou la haute technologie.

Un certain nombre de personnes qui connaissent bien l'IMPM ont suggéré des différenciations plus larges : pourquoi ne pas proposer la formule à des créateurs d'entreprise ou à des patrons de PME, ou encore à des francs tireurs qui ne seraient pas envoyés par leur entreprise, à des cadres dont l'entreprise refuse de financer la formation, voire des individualistes ?

Je n'ai qu'une seule réponse, à tout ceci. L'idée fondatrice de l'IMPM, c'est que c'est en restant dans leur contexte naturel que les managers tirent le plus grand profit d'une formation. Il y a certainement mieux et pire que l'IMPM, mais seules sont acceptables les voies qui permettent aux managers de ne pas se couper de leur contexte. Comme nous l'avons vu plus haut, certains de nos participants indiens étaient patrons de PME, ils venaient seuls à l'IMPM, et cela a marché, mais il est préférable de pouvoir travailler avec plusieurs collègues de son entreprise. Un groupe-classe IMPM constitué d'entrepreneurs devrait bien marcher – cela devrait même être passionnant car ils ado-

raient certainement partager leurs expériences, mais j'ai le sentiment que la plupart d'entre eux préféreraient une formule plus courte que notre programme diplômant.

Quant aux francs tireurs et aux individualistes qui devraient financer eux-mêmes leur formation, cela ne devrait pas poser de problème s'il s'agit de personnes capables d'apprendre en contexte. Mais pourraient-ils le faire si leur entreprise refuse de les soutenir? Ils devraient peut-être la convaincre de respecter et de soutenir leur décision, ou trouver une entreprise qui le fasse. Quoi qu'il en soit, l'IMPM est destinée aux managers, pas à ceux qui aspirent à le devenir; j'ai répété à qui voulait l'entendre qu'aucun programme de management ne devrait l'être.

Enfin, la *compression* fait référence à des versions raccourcies de l'IMPM, essentiellement destinées aux managers qui assument de plus lourdes responsabilités. Je décris ci-dessous plusieurs initiatives de ce type. Une idée me semble intéressante, elle est d'ailleurs mise en œuvre, sous la houlette de Jonathan Gosling, par l'université d'Exeter dans le cadre de son masters de leadership. C'est un croisement d'enseignement de type IMPM, en salle de cours, et de coaching. On pourrait appeler cela un *groupe de coaching*, et cela peut s'adresser à de jeunes managers, à des cadres intermédiaires, voire à des cadres dirigeants. Ils travaillent individuellement avec un coach et se retrouvent périodiquement pour discuter de leurs expériences et de préoccupations communes. La figure 14.2 montre comment se situent certains des programmes que nous venons de mentionner en fonction des diverses étapes de la carrière d'un manager. Passons maintenant aux exemples spécifiques de diffusion mentionnés ci-dessus.

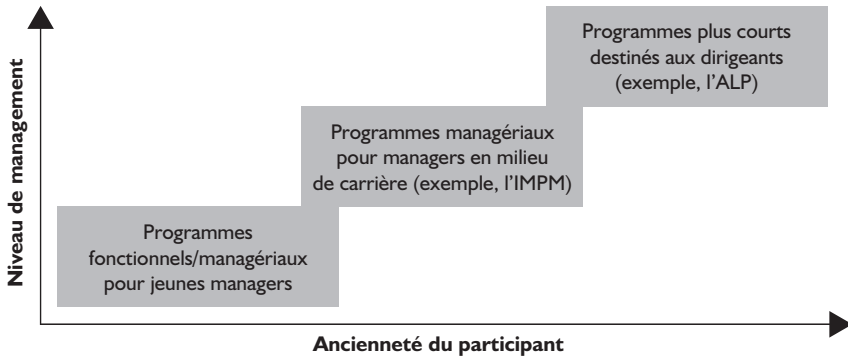


FIGURE 14.2  
**Les programmes correspondant aux diverses étapes  
 de la carrière d'un manager**

## LE MASTERS DE MANAGEMENT ASSOCIATIF

Frances Westley, amie intime et collègue de McGill, a enseigné à l'IMPM, expérience qui lui a laissé un excellent souvenir. Quand la fondation McConnell lui a demandé de réfléchir à un programme susceptible d'améliorer le leadership des organisations « bénévoles » canadiennes (dans le domaine des arts, de l'environnement, de la jeunesse, de la santé, des services sociaux et de la lutte contre la pauvreté), elle a élaboré une proposition inspirée par l'IMPM.

C'est ainsi qu'est né le McGill-McConnell Master Management for National Voluntary Sector Leaders, dont la Fondation McConnell a financé la mise en place et une grande partie du fonctionnement. Il y a eu trois cycles, comme prévu, chaque promotion regroupant quarante managers venant d'organismes oeuvrant sur l'ensemble du territoire canadien, comme la Kidney Foundation (Fondation du rein), Amnesty International, Canadian Parents for French (association à but non lucratif pour favoriser l'enseignement de la langue française) et le YMCA. Les représentants de la Fondation McConnell ont travaillé en collaboration étroite avec l'équipe de McGill.

Frances a rédigé un texte pour notre conférence de l'année 2000 ([www.impm.org/westley.pdf](http://www.impm.org/westley.pdf)) qui décrit son expérience. Le plus pertinent, par rapport à la présente discussion, est sa remarque sur la « nature robuste du concept de l'IMPM », en particulier les états d'esprit du manager, qui a fourni « un modèle extrêmement flexible, mais stimulant ». Le programme

repose sur cinq états d'esprit similaires aux nôtres, et il en comporte un sixième, sur les valeurs, intitulé «l'état d'esprit éthique», intégré dans les autres dont il est le fil rouge. (Frances a été tellement enthousiasmée par les mémoires rédigés par ses participants qu'elle prépare la publication en six volumes, un par état d'esprit, des meilleurs d'entre eux.)

La plupart des autres aspects de l'IMPM se retrouvent dans ce programme, par exemple les tables rondes, les diverses activités à l'extérieur de la salle de cours et les modules de quinze jours. Ce que nous appelons *impact* a été rebaptisé *ancrage* et a fait l'objet d'une grande attention. Chaque participant, une fois revenu à son bureau, désignait une «équipe d'ancrage» composée de «partenaires» grâce auxquels tout ce que les participants avaient appris durant leur formation était répercuté à l'ensemble de l'organisme ou de l'association.

Comme la Fondation McConnell tenait à ce que le programme ait un fort impact sur l'ensemble du secteur associatif au Canada, on a donné une grande place aux projets, intitulés Theme Integrative Projects (TIPs). Les participants travaillaient par équipes, sur des thèmes importants pour l'ensemble du secteur associatif, et rendaient leurs conclusions lors d'une conférence par le biais d'une publication destinée à l'ensemble du secteur. Pour citer quelques exemples, il y a eu un TIP sur «les bénévoles au Canada, force du changement social», ou le «développement de partenariats avec d'autres secteurs».

Cette initiative, que Frances décrit comme «le premier bébé né à terme de l'IMPM», montre comment notre concept peut s'adapter à des contextes différents en conservant son essence tout en assouplissant certaines de ses caractéristiques (en l'occurrence, la dimension internationale avait disparu, ainsi que les groupes de participants d'une même entreprise, inutiles puisqu'ils venaient tous du même secteur). Elle a également souligné qu'il existait une synergie entre les deux programmes et surtout qu'ils avaient été l'occasion d'un travail pédagogique passionnant :

En temps ordinaire, les professeurs voient rarement leurs collègues faire cours et se consacrent encore plus rarement à une réflexion approfondie sur la conception d'un programme. Mais l'IMPM et le MMVS ont tous deux été un travail d'équipe, tant dans leur conception que dans leur mise en place. Comme les deux programmes coexistaient à McGill... les idées nouvelles circulaient très vite de l'un à l'autre. Tout était communiqué et rapidement adapté, depuis l'organisation des pauses café jusqu'aux sessions de tutorat, en passant par le choix des mots pour décrire les projets ou les découvertes résultant d'un heureux concours de circonstances, en classe.

## LES E ROUNDTABLES

Les EMBA, comme j'ai déjà eu l'occasion de le noter, s'adressent aux bons candidats (les managers expérimentés) mais leur appliquent les mauvaises méthodes (puisqu'ils se contentent largement de copier les programmes de MBA conçus pour des étudiants dépourvus d'expérience). C'est donc l'occasion rêvée d'exploiter un grand nombre des innovations introduites par l'IMPM : la pédagogie, la notion d'états d'esprit, les mémoires de réflexion, les échanges de managers, etc. Les formats diffèrent parfois – les cours durant le week-end ou le soir remplaçant souvent les modules – mais ce problème ne semble pas insurmontable<sup>1</sup>.

C'est dans cette perspective que nous sommes en train de développer les «E Roundtables». Elles rassembleront les étudiants de EMBA existants, dans le monde entier, pour trois modules d'une semaine chacun, le premier en Angleterre, portant sur la réflexion, le second en Inde, sur la connexion (le manager se situant entre son entreprise et le contexte), et le troisième au Canada, sur l'action. L'idée consiste à organiser une sorte de salon international de l'EMBA, où les étudiants venant d'un peu partout se retrouveront, partageront leur expérience de manager et formeront peut-être des binômes pour organiser des échanges. (Nous envisageons également d'en créer une version *postgraduate* pour les managers en activité, y compris des diplômés MBA.)

Bien entendu, les effectifs seront plus importants que dans une classe d'IMPM. Mais nous avons l'intention de scinder le groupe en classes d'une quarantaine de participants, en mélangeant, autant que possible, les nationalités, pour que les activités puissent se dérouler sur trois niveaux : des conférences et des panels d'invités en séance plénière, le plus clair de l'apprentissage spécifique se faisant en groupes de quarante, et enfin, au sein de ces dernières, de petits groupes partageant leur expérience autour de tables rondes. Les professeurs des écoles participantes travailleront avec ces classes, les plus expérimentés comme animateurs, les autres comme mentors.

---

1. Le succès que rencontrent les modules d'une ou deux semaines proposés par les business schools britanniques montre que leurs consoeurs américaines pourraient facilement marcher sur leurs traces. En outre, on pourrait rassembler en classe les participants par secteur d'activité ou par type d'emploi, et il n'est pas indispensable que leurs études soient financées par leur employeur; ce qui compte surtout, c'est qu'ils arrivent avec suffisamment d'expérience et d'ancrage dans le contexte.

En fait, les E Roundtables sont conçues pour être la composante internationale des programmes EMBA nationaux, et peut-être aussi leur composante managériale intensive. Nous pensons commencer par offrir cette formule en option, elle remplacerait alors plusieurs cours facultatifs et finirait par devenir une composante intégrée de ces programmes. En réalité, nous espérons que cela permettra de diffuser dans ces programmes d'autres aspects du concept IMPM, puisque les enseignants et les étudiants de chaque pays découvriront à cette occasion la démarche IMPM.

Dernier point, pas entièrement trivial : le E de E Roundtables ne représente pas le mot *Executive* mais le mot *Expérimenté*. Nous aurons réussi cette « infiltration » lorsqu'on pourra en dire autant du E d'EMBA !

## LES PROGRAMMES PLUS COURTS PROPOSÉS EN INTERNE PAR LES ENTREPRISES

Certaines entreprises ont adopté la notion d'état d'esprit ainsi que la pédagogie de l'IMPM et les ont concrétisées à leur manière. Je décris ci-dessous deux programmes qui ont eu de nombreux cycles et ont rencontré un grand succès, l'un chez BAE Systems, qui a utilisé cinq états d'esprit, l'autre à la Royal Bank of Canada, qui en a retenu un seul.

### **Le Strategic Leaders Programme de BAE**

Dans les premières années d'existence de l'IMPM, British Aerospace (aujourd'hui BAE Systems), alors en phase d'intégration post-fusion, s'est intéressé à la notion des états d'esprit et, en partenariat avec Lancaster et avec Bangalore, a développé un programme assez élaboré à l'intention de ses dirigeants. Intitulé Strategic Leaders Programme, il forme chaque année depuis 1996 une quinzaine de participants. Au début de 2003, pratiquement tous les dirigeants de la firme l'avaient suivi.

Le programme consiste en cinq modules de cinq à sept jours, répartis sur treize à quinze mois, chacun se déroulant dans une ville différente sous l'égide d'un directeur local. Dans la version qui s'est déroulée entre février 2000 et mai 2001 (Cycle 3), les modules étaient organisés de la manière suivante :

- En Angleterre, on cultivait l'état d'esprit réceptif (« se sensibiliser à



- son propre comportement et au monde afin de devenir plus tolérant»).
- En Inde, l'état d'esprit de la réflexion était à l'honneur («prendre conscience que nous voyons habituellement les choses à travers un prisme culturel» et découvrir ainsi que l'on peut «porter un autre regard sur l'entreprise»).
  - En Chine, c'était le tour de la collaboration (celle-ci étant située dans un contexte mondialisé, ce module visait en particulier à travailler le «leadership d'alliances, de joint-ventures et de fusions, situations où des cultures nationales différentes sont mises en présence»).
  - En Slovénie, on passait à l'état d'esprit catalytique («assumer des responsabilités de direction au cœur de changements drastiques, trouver des comportements et des organisations temporaires susceptibles de transformer le chaos en renouveau»).

## **De l'analyse à l'action**

La Royal Bank of Canada, l'un des tout premiers partenaires de l'IMPM, cherchait en 1998 un programme court pour stimuler un esprit privilégiant l'action et les projets. La banque avait particulièrement apprécié notre second module, aussi a-t-elle conçu avec McGill un programme de trois jours et demi intitulé «de l'analyse à l'action». Il a été offert six fois sur une période de trois ans à des groupes de vingt-cinq cadres de la banque.

Les participants devaient commencer par envoyer aux organisateurs une feuille sur laquelle ils avaient noté un problème qui leur tenait particulièrement à cœur et leur donnait envie de passer à l'action. Toutes ces feuilles étaient communiquées à l'avance à tous les participants et, le premier soir, on discutait des problèmes qui alimentaient les ateliers du lendemain et du surlendemain. Ces ateliers étaient censés encourager le passage à l'action, mais pas le conduire.

## **L'ADVANCED LEADERSHIP PROGRAM**

Un certain nombre de professeurs ayant travaillé à l'IMPM ont regardé d'un peu plus près les soi-disant Advanced Management Programs (AMP) qu'offrent nombre de business schools prestigieuses. S'ils ont rencontré plus de succès que les autres programmes de perfectionne-

ment des managers, la plupart ne semblent pas particulièrement avancés :

- Ils sont articulés autour des fonctions de l'entreprise, alors même qu'ils s'adressent à des managers sur le point d'en sortir pour entrer à la direction générale de leur entreprise.
- Ils se disent innovants, mais sont remarquablement similaires; ils mettent l'accent sur la « globalisation », mais se déroulent en général entre les quatre murs d'une école occidentale.
- Ils font asseoir leurs participants en rangs, face à un « instructeur », pour discuter travail en équipe, collaboration et responsabilisation.
- Ils promettent un véritable « parcours du combattant » à des gens qui ont en fait besoin de prendre du recul et de réfléchir calmement à leur expérience.
- Ils s'appuient sur des cas pratiques mais ignorent la riche expérience détenue par les personnes présentes dans la salle.
- Ils demandent à leurs participants de s'absenter de leur bureau un ou deux mois complets pour discuter des pressions auxquelles le monde du travail les soumet.

Les programmes mis en œuvre par la BAE et la Royal Bank of Scotland nous avaient permis de comprendre qu'une bonne partie de la démarche de l'IMPM pouvait fonctionner dans des programmes plus courts. Nous avons donc décidé de relever le défi des AMP en leur opposant les ALP (Advanced Leadership Program) – programme de leadership qui, lui, est réellement *avancé* (voir [www.alp-imp.com](http://www.alp-imp.com)). Le concept va plus loin que celui de l'IMPM, à deux égards. Tout d'abord, nous vendons des tables et non des chaises à l'ALP : il n'y a qu'un seul prix, un prix de table, celle-ci pouvant compter jusqu'à six managers, quel que soit le nombre de ceux que l'entreprise nous envoie en réalité. Nous souhaitons en effet accueillir des équipes, et non des individus. Deuxièmement, nous demandons à chaque équipe de venir avec un problème clé qu'elle pourra explorer en consultation avec les équipes des autres entreprises présentes. Leur propre entreprise peut soit composer son équipe autour de ce problème, soit nous envoyer une équipe naturelle, existante, qui travaille déjà sur cette question; les entreprises issues d'une fusion et les alliances peuvent aussi nous envoyer des équipes pour réfléchir aux problèmes liés à leur collaboration.

Notons une grande différence entre ces problèmes et les projets d'apprentissage par l'action : dans ce dernier cas de figure, le programme vous impose un travail supplémentaire quand vous revenez dans votre entreprise. Dans le cadre de l'ALP, au contraire, on progresse,

en classe, vers la solution des problèmes réels préexistants. Autrement dit, la seule chose que l'on demande aux participants, c'est de passer un certain temps dans une salle de cours, où une atmosphère réfléchie permet de jeter un regard nouveau sur les problèmes de l'entreprise.

Les entreprises ont en général deux façons d'aborder un problème épineux : soit elles mettent en place un groupe de projet en interne, soit elles s'adressent à un consultant. L'ALP combine ces deux approches : un groupe interne s'attaque au problème, tandis que des collègues externes agissent à la manière de consultants amicaux dans une atmosphère réfléchie. Considéré sous l'angle du perfectionnement des dirigeants, le coût du programme est normal; sous celui des conseils prodigués par des consultants particulièrement qualifiés, c'est l'affaire du siècle!

Si la nature des problèmes peut varier énormément – stimuler l'innovation, gérer une fusion difficile, faire en sorte que l'entreprise ne laisse pas filer ses savoirs les plus précieux dans un monde où les restructurations sont hélas fréquentes – les dirigeants de toutes les entreprises présentes les auront vraisemblablement tous vécus, d'une manière ou d'une autre. Ils peuvent donc aider leurs collègues grâce à cette expérience, tout en apprenant eux-mêmes beaucoup de choses grâce à celle de leurs collègues. Nous avons constaté, à l'IMPM, que les managers apprennent énormément en s'aidant mutuellement à résoudre des problèmes.

Des enseignants de Bangalore, de l'Insead, de Lancaster et de McGill ont travaillé au concept de l'ALP, en partie avec des représentants des entreprises intéressées. Nous avons décidé de proposer trois modules d'une semaine chacun et de les étaler sur plusieurs mois, comme on le voit figure 14.3.

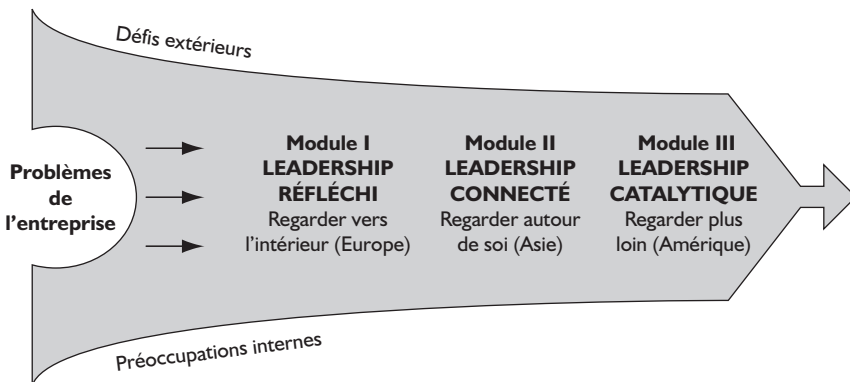


FIGURE 14.3  
La configuration de l'ALP

- Le *leadership réfléchi*, qui se déroule dans la région de Lake District, en Angleterre, porte sur la personne, il analyse le comportement individuel, le style de leadership et la culture. Chaque groupe présente son problème à l'ensemble de la classe, on en discute ensuite autour des tables. Celles-ci formulent leur interprétation et suggestions et, vers la fin du module, chaque groupe-entreprise présente sa nouvelle façon de voir le problème.
- Le *leadership connecté*, à Singapour et à Bangalore, considère l'entreprise sous l'angle de ses rapports avec son environnement, le chef d'entreprise, enraciné dans les deux, faisant le lien. Certains sujets sont choisis au Module I en fonction des problèmes évoqués. On les aborde à nouveau en ateliers, sous ce nouvel angle, pendant le Module II.
- Le *leadership catalytique*, à Montréal, voit le leader comme agent du processus de changement, que ce dernier soit initié par la base ou par la direction, cette dernière devant dans tous les cas de figure galvaniser les hommes et formuler la stratégie. Dans ce module, nous passons beaucoup de temps à écouter ce que disent les participants sur la façon dont le changement est mis en œuvre dans leur entreprise.

## LES CARACTÉRISTIQUES ESSENTIELLES DE L'INNOVATION DE L'IMPM

Elles ressortent clairement du tableau 14.1, qui permet de voir ce qui joue un rôle essentiel dans cette nouvelle approche, ainsi que ce qui peut être modifié ou dont on peut se passer. Tous les programmes inspirés de l'IMPM ont repris les modules, la notion d'états d'esprit du manager, la pédagogie et les tables rondes. Telle est l'essence de l'innovation IMPM. Les échanges de managers, les mémoires de réflexion, les études de terrain, le tutorat et le mémoire de fin d'études apparaissent dans les programmes diplômants, mais pas dans les programmes plus courts proposés aux dirigeants en activité. Les projets figurent dans la plupart des programmes. Et la dimension internationale de l'IMPM n'apparaît que dans l'IMHL (secteur de la santé), les E Roundtables et l'ALP; tous les autres programmes, sauf le BAE, sont enseignés dans un lieu unique.

TABLEAU 14.1  
Diffusion actuelle de l'innovation IMPM

	IMPM (depuis 1996)	Mastères secteur associatif	BAE Strategic leaders	RB of Canada Analysis to Action	E Roundtables (en cours de développement)	ALP (en cours de développement)	IMHL (santé) (en cours de développement)
<b>Modules</b>	5 de 2 semaines	5 de 2 semaines	5 de 5 à 7 jours	1 de 3 jours et demi	3 de 8 jours	3 de 7 jours	5 de 2 semaines
<b>États d'esprit</b>	✓ (5)	✓ (6)	✓ (5)	✓ (1)	✓ (3)	✓ (3)	✓ (5)
<b>Pédagogie réflexion expérien- tielle, tables rondes</b>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Groupes entreprise</b>	✓	Un seul secteur	Une seule entreprise	Une seule entreprise		✓ (équipes)	Possible
<b>Participa- tion interna- tionale</b>	✓	Un seul pays	Un seul pays (avec partenai- res joint- ventures)	Une seule entre- prise et un seul pays	✓	✓	✓
<b>Modules dans plu- sieurs pays</b>	✓		✓		✓	✓	Un module
<b>Mémoires de réflexion</b>	✓	✓			Possible		✓
<b>Tutorat</b>	✓	✓	Coaching				✓
<b>Travail per- sonnel</b>	✓						✓
<b>Études de terrain</b>	✓	✓	✓			Possible	✓
<b>Échanges de managers</b>	✓	✓			Possible		✓ (multi- ples)
<b>Projets</b>	✓	✓ (thèmes inté- grés)		✓ (pro- blèmes épineux)		✓ (pro- blèmes de l'entre- prise)	✓
<b>Mémoire de fin d'études</b>	✓	✓					✓
<b>Impact managérial</b>	✓	✓					✓

S'il est vrai qu'il faut vingt ans pour qu'une nouvelle technologie devienne un succès immédiat, nous avons encore douze ans devant nous! (J'espère bien qu'il n'en ira pas ainsi!)

## FILONS ET TISSONS LES MÉTAPHORES...

Je sais bien qu'il n'est pas de bon ton de mélanger les métaphores, mais j'aimerais en utiliser trois pour clore ce chapitre : il s'agit de frontières, de corde raide et de ligne de crête.

### **Par-delà les frontières**

Les frontières, cela divise, cela sépare – pour le meilleur et pour le pire.

L'enseignement du management est un monde où les frontières abondent : la première distingue l'acte d'enseigner de celui d'apprendre. D'autres séparent les « étudiants » des « instructeurs », chacun de ces deux groupes étant lui-même compartimenté. D'autres isolent les fonctions de l'entreprise les unes des autres. Surtout, une frontière très nette sépare le processus d'enseignement de la pratique du management. Et ces frontières sont autant d'obstacles. Il faut jeter des passerelles, se donner les moyens de les franchir.

Un autre obstacle est formé des frontières les plus communes, celles qui séparent les pays les uns des autres, mais, en l'occurrence, le problème vient de la surabondance de passerelles. Ces frontières-là se franchissent en effet si facilement que les business schools du monde entier sont remarquablement similaires, ce qui étouffe l'innovation et empêche de prêter au contexte local l'attention qu'il mérite. Tout se passe comme si l'on avait découvert une vérité universelle et que tous les managers du monde devaient y prêter allégeance. C'est l'une des conséquences les plus nocives de la mondialisation.

Qu'il s'agisse des entreprises, des secteurs d'activité, des pays, et même des individus, chacun a sa culture propre. L'enseignement du management doit respecter ces variations, il doit donc être beaucoup plus éclectique, flexible et personnalisé que ce n'est actuellement le cas. Même s'il est possible et souhaitable de collaborer par-delà ces frontières, leur existence et leur respect sont indispensables à un bon enseignement du management et à une formation valable des dirigeants.

## Sur la corde raide

Il y a souvent des tensions dans les zones frontalières. Pensez-y très très fort, concentrez-vous sur ces lignes imaginaires... Vous les voyez? Bien, alors tirez dessus, soulevez-les de terre! Vous comprenez pourquoi je tenais à la métaphore de la corde raide? Les MBA ont, semble-t-il, les pieds bien sur terre. Mais un authentique enseignement du management doit prendre un peu de hauteur, au risque de vaciller parfois. C'est même le signe qu'il est bien fait. Les vrais problèmes que doivent résoudre les dirigeants se situent là-haut, au niveau de l'ambiguïté, de la complexité et de la nuance, et non pas au ras des pâquerettes, au plan des recettes, des techniques et des systèmes.

Quand on travaille dans un programme comme l'IMPM, on a souvent l'impression de marcher sur la corde raide – et même sur plusieurs cordes raides à la fois. Il y a les tensions entre le global et le local; entre les participants et leurs entreprises; entre le temps consacré au programme et celui qui doit l'être à la vie professionnelle – sans parler de celui qu'il faut réserver à la vie privée; les tensions entre les approches tacites de l'Orient et celles, tout à fait explicites, de l'Occident. Toutes ces tensions s'invitent dans nos salles de cours. Celles-ci sont également tirillées par les tensions intrinsèques aux états d'esprit étudiés – par exemple, entre l'action et la réflexion (le besoin de faire et le besoin de penser); l'analytique et le relationnel (besoin d'explicite, besoin de tacite); le changement et l'organisation (nécessité d'adaptation, nécessité de stabilisation). Plus généralement, il y a les tensions entre la théorie et la pratique, entre le conceptuel et le concret, entre l'acte d'enseigner et celui d'apprendre, et même entre l'apprentissage solitaire ou collectif, entre le confort et le défi. Il peut aussi y avoir une tension entre l'enseignement du management et la formation des dirigeants.

Pour prendre un exemple, imaginez un manager avançant sur sa corde raide, un balancier sur les épaules – d'un côté, les exigences liées à ses responsabilités professionnelles, de l'autre, celles du mastère qu'il a entrepris. Il est au milieu de la corde. Si l'un des deux contrepoids est trop lourd, la chute est fatale. Il faut trouver le juste équilibre, toujours précaire. Mais comme l'a fait remarquer Frank McCauley, de la Royal Bank of Canada, il faut que la corde soit très tendue pour que l'on puisse avancer dessus. Il nous faut donc accepter l'exercice, et non tenter de l'éviter. Pour ce faire, il faudra peut-être y porter un regard nouveau, une fois de plus.

## **Sur la ligne de crête de l'enseignement du management**

En un sens, une ligne de crête, c'est à la fois une frontière et une corde raide. C'est une frontière entre les terrains situés de part et d'autre (souvent, de ce fait, une frontière nationale). Et sur la crête, souvent étroite et vertigineuse, on éprouve les mêmes sensations que sur une corde raide. Cette dernière métaphore est donc sans doute la meilleure des trois, le lieu idéal pour apprécier l'enseignement du management. C'est la raison pour laquelle je l'ai choisie pour clore cette discussion.

Imaginez l'enseignement du management en haut d'une chaîne de montagnes. D'un côté, un précipice : la falaise de l'académisme coupé des réalités. Nous ne pouvons pas nous permettre d'y tomber. De l'autre côté, une pente abrupte : le terrain glissant de la praticité facile. S'y lancer, c'est prendre le risque de ne plus pouvoir s'arrêter. Nous avons vu trop de programmes dévaler cette pente, comme nous en avons vu trop tomber dans le précipice et se briser sur les rochers.

Si vous voulez vous embarquer dans ce voyage, le seul endroit sûr est le sentier de crête, au point de rencontre de l'enseignement du management et de la formation des dirigeants. Il faut être vigilant. Mais la vue est superbe : c'est l'avenir d'un management meilleur ! Venez nous y rejoindre !





# DÉVELOPPER D'AUTHENTIQUES ÉCOLES DE MANAGEMENT

*Tout changement semble impossible;  
mais, quand il est fait, c'est l'état où  
l'on n'est plus qui semble impossible.*

ALAIN, *Propos d'un Normand*

L'heure est venue de rénover les business schools – il est temps que les agents de changement changent eux-mêmes. Vraisemblablement au faite de leur réussite, puisque les étudiants, sûrs de décrocher, à la sortie, des rémunérations élevées, ne reculent pas devant le coût prohibitif de ce type de scolarité, les business schools produisent en outre d'énormes quantités de recherche. Mais elles n'accomplissent par leur mission essentielle, qui est d'améliorer la qualité du leadership.

À bien des égards, les business schools se fourvoient. Elles prétendent développer des managers, mais produisent des cadres spécialisés dont le style de management favori se révèle manifestement dysfonctionnel. Ces institutions censées promouvoir l'érudition et la réflexion s'adonnent désormais sans vergogne au battage promotionnel. Les domaines où les business schools excellent – les fonctions de l'entreprise, et surtout la recherche sur celles-ci – sont rassemblées dans des formations baptisées «management», mais qui excluent précisément le management. Pour reprendre la terminologie de March, les business schools versent trop dans l'«exploitation» et pas assez dans l'«exploration».

Voilà près de cinquante ans que nul ne s'est penché sérieusement sur l'enseignement de la *gestion*, et celui du *management* n'a jamais fait l'objet d'une réflexion approfondie. Il est temps que les écoles appliquent leurs propres prescriptions – à savoir, qu'il faut savoir changer

quand tout va bien, avant le déclin<sup>1</sup>. Nous avons beaucoup d'idées à leur proposer, du moins si elles se décident à travailler à des fins constructives et non à des moyens commodes.

## LE PRIVILÈGE DES UNIVERSITAIRES

Aux yeux de Karl Weick (1995), les institutions académiques étaient des «lieux conçus pour créer du sens» (21); Alfred North Whitehead (1932) écrivait pour sa part, en pensant aux business schools: «L'université transmet de l'information, mais elle la transmet avec imagination... faute de quoi elle n'a pas de raison d'exister» (139). Les business schools qui conquièrent de nouveaux «marchés», chouchoutent leurs «clients» et sacrifient au «pratique» n'ont aucune raison d'exister.

Le but d'une institution académique est de créer et de transmettre des idées susceptibles d'aider les apprenants à porter un autre regard, plus profond, sur leur monde. Le critère discriminant, pour évaluer chacune des activités entreprises dans ces institutions, est donc de savoir si elles contribuent à promouvoir la pensée, soit en créant de nouvelles connaissances, soit en les transmettant de façon réfléchie.

Dans cette perspective, il est important de prendre du recul et de réfléchir aux problèmes importants, en salle de cours ou par le biais de la recherche. Plus la vie est trépidante, plus il est important d'avoir des havres de tranquillité où l'on puisse faire le point. «Rares sont les autres institutions bénéficiant de ce privilège», écrivait Robert Chia (1996:417).

En matière de recherche, sinon d'enseignement, les universitaires sont payés pour faire ce qu'ils aiment. Au pire, cela mène à la complaisance. Mais au mieux, cela produit les idées qui changent le monde. En Europe de l'Est, la coutume voulait à une époque aujourd'hui révolue que les jeunes gens les plus érudits de la communauté juive épousent de riches héritières afin de pouvoir consacrer leur vie à l'étude et, ainsi, préserver et enrichir le patrimoine culturel. Les universitaires sont l'équivalent actuel de ces érudits. Ils sont entretenus par la société, en

---

1. Philip Whitney a tiré un parallèle entre les business schools britanniques des années récentes et les constructeurs automobiles des années 1950, «qui vendaient tout ce qu'ils pouvaient produire» et étaient par conséquent peu enclins à investir dans le changement. «Le vieil adage selon lequel, à long terme, rien ne conduit mieux à l'échec que la réussite hantera sans doute un jour les professeurs de management du Royaume-Uni» (Keep et Westwood 2002).

nombre relativement faible, afin d'en être la conscience, en un sens. Il faudrait vraiment être sans scrupule pour gaspiller ce privilège. Je crois que le rôle d'une école de *management* est d'améliorer le management de façon à améliorer les entreprises et, *in fine*, la société. En d'autres termes, nous servons à former de meilleurs dirigeants, et nous le faisons en vue d'une société meilleure. Tout cela va ensemble.

## LE M, LE B ET LE A

Il y a une convergence remarquable dans l'offre des business schools, toutes calquées sur le modèle dominant du MBA, qui a infiltré tous les niveaux de l'enseignement supérieur, du premier cycle au doctorat. La première partie de ce livre visait à démontrer que cette approche n'est pas satisfaisante pour les MBA eux-mêmes, nous allons maintenant voir pourquoi elle n'aurait jamais dû se propager à d'autres cursus.

Je suis convaincu qu'il faudrait séparer le M, le B et le A et proposer un ensemble de programmes axés respectivement sur le Business, sur l'Administration (ou gestion) et sur le Management.

Non seulement les business schools proposent toutes la même chose, mais elles le font toutes (même les programmes doctorants) au même moment, en début de carrière. Leur offre, comme le montre le portefeuille de suggestions ci-dessous, pourrait être plus équilibrée : préparer les jeunes à leur début de carrière, mais aussi les perfectionner à mi-parcours et en fin de carrière. Outre la formation intellectuelle, elles pourraient permettre la spécialisation et le perfectionnement – mais chacune à sa propre manière, pour ses propres participants. Elles pourraient, comme nous allons le montrer, offrir un vaste éventail de programmes, reflétant ainsi la variété des entreprises, des secteurs et des pays. Il n'y a pas «une seule meilleure façon de faire», en management, ni même dans un pays donné, et encore moins dans le monde entier. Les jeunes entreprises n'ont pas les mêmes besoins que celles qui sont établies de longue date, de même que les pays en voie de développement n'ont pas les mêmes besoins que les pays développés. En outre, la production de masse, dont les systèmes et les techniques continuent à influencer profondément toutes les formes d'enseignement ainsi que la pratique de la gestion et du management, ne saurait constituer un modèle valable pour les entreprises de haute technologie, le travail du savoir ou même pour les start-up. Ce qui est vrai dans le domaine des affaires l'est plus encore pour les autres secteurs de la société. À force de

tout standardiser, dans le monde entier, les business schools affaiblissent la pratique du management.

Le portefeuille de propositions présenté ci-dessous comporte cinq volets : les mastères spécialisés, les mastères plus généraux pour managers en activité, des programmes de perfectionnement (non diplômants), également destinés aux managers en activité, les premiers cycles à vocation éducative et les programmes doctorants destinés aux adultes. Je parlerai ensuite de la recherche des business schools, avant de voir comment on pourrait leur faire subir une mutation salutaire.

## **Les mastères spécialisés**

Les programmes de MBA que les business schools offrent actuellement ont leur place dans la palette des enseignements des affaires et du management, mais pas tels qu'ils sont actuellement conçus. Il faut cesser de prétendre former des managers généralistes quand on forme en réalité des spécialistes.

Il faudrait, à l'évidence, comme nous l'avons vu au chapitre 7, remplacer le A, symbole de cette ambition généraliste, par diverses désignations spécialisées : on aurait ainsi un MBM pour le marketing, voire un MBRM pour la recherche marketing, un MBF pour la finance, et ainsi de suite. (Mais, de grâce, pas de MBS pour la stratégie : ce n'est ni une fonction spécialisée, ni un ensemble de techniques analytiques.) En revanche, on pourrait penser à un MBA plus général, fidèle à sa vraie nature : un Masters in Business Analysis. Mais j'ai le sentiment que ce serait trop vaste, trop vague et trop superficiel. La spécialisation par métier, elle, fonctionnerait sans doute : MBB pour la banque, MBC pour le commerce, etc.

Cette proposition offre deux avantages. Le premier, c'est qu'elle permettrait de creuser davantage ce que les étudiants retirent de plus utile, dès aujourd'hui, de leurs études en MBA. Deuxièmement, il serait alors clair aux yeux des étudiants et à ceux de leurs employeurs qu'ils ont suivi un enseignement spécialisé dans telle ou telle fonction, que ce ne sont donc pas des généralistes.

Bien entendu, ces programmes devraient permettre aux étudiants de voir autre chose, et même d'acquérir des notions de management. Il suffirait pour cela d'inverser l'ordre actuel des éléments du cursus des business schools (voir figure 15.1). Les étudiants commencent par suivre, en première année, une série de cours fondamentaux dans toutes les fonctions de l'entreprise, avant de se spécialiser dans l'une d'entre elles, en

seconde année, par le biais des cours optionnels. Nous proposons ici de donner la priorité à la spécialisation, puis de la compléter par des cours portant sur les autres fonctions et sur le management, mais dans l'optique d'informer des spécialistes, non de former des managers.

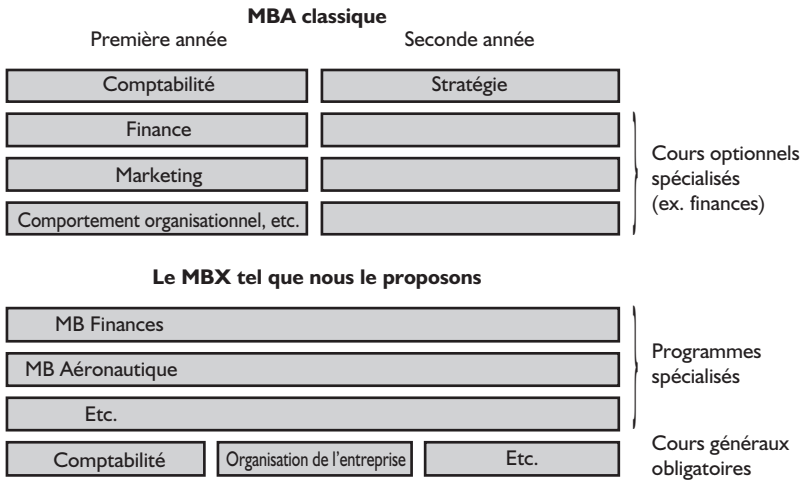


FIGURE 15.1  
MBA classique ou MBX?

Les étudiants ayant peu ou pas d'expérience pourraient ainsi être formés dans la matière qu'ils sont le plus à même d'apprendre. Ils prendraient ensuite un poste spécialisé dans une entreprise, ce que font d'ores et déjà la plupart d'entre eux, mais ils y arriveraient mieux préparés. Et ceux qui, par la suite, se sentiraient la vocation d'exercer des fonctions de direction pourraient revenir, une fois managers, pour suivre un enseignement les y préparant spécifiquement.

Le plus clair de l'énergie déployée dans les business schools est absorbé par les spécialités fonctionnelles, qui se disputent l'espace physique et l'importance relative au sein des programmes de MBA. Il me semble que cette énergie serait mieux utilisée si l'on permettait à chacune de développer son propre programme, adapté à ses besoins spécifiques sur le terrain. Des enseignants spécialisés pourraient ainsi travailler avec des groupes de praticiens – par exemple, des professeurs de marketing avec des praticiens du marketing. Ensemble, ils pourraient concevoir le programme, organiser des activités sur le terrain et des stages, aider les diplômés à trouver leur premier poste. Comme nous l'avons vu chapitre 7, plusieurs établissements européens ont démontré que cette

formule est viable (certains programmes, comme celui de Bath, sur les achats, sont particulièrement créatifs). On en trouve également de nombreux exemples en Amérique du Nord, surtout en comptabilité. Notre proposition vise à généraliser ce type d'initiatives.

## **Les mastères pour managers en activité**

L'entreprise a clairement besoin de managers connaissant bien ses fonctions spécialisées. Mais il est également évident que l'enseignement du management ne saurait se cantonner à ces fonctions. Et comme, dans la pratique, le management concerne d'autres domaines que le Business, c'est maintenant le B de MBA qui pose problème. En fait, pour satisfaire les besoins, il faudrait créer toutes sortes de Masters of Practising Management (MPM). Cela intéresserait vraisemblablement, nous l'avons vu, des milliers de personnes.

Ces programmes pourraient se situer à deux niveaux. L'un serait destiné aux managers en milieu de carrière, entre trente-cinq et quarante-cinq ans, ayant une expérience managériale significative, en général attachés à un secteur d'activité et à un employeur, ce dernier finançant leurs études. C'est le modèle de l'IMPM, que nous avons longuement décrit, et il marche. L'autre serait destiné à un public plus jeune de participants occupant leur premier poste de management. Cela pourrait ressembler à l'IMPM, mais avec une plus forte dose de fonctions, dont une bonne partie pourrait être étudiée sous forme de travail personnel.

Je pense que l'on pourrait les différencier également par secteurs (sans oublier la santé et le secteur social) et par type d'entreprises (on pourrait par exemple proposer des programmes spécifiquement destinés aux PME). En fonction des besoins, ils pourraient être internationaux, à l'instar de l'IMPM, ou locaux, comme le programme McGill-McConnell pour le secteur associatif au Canada.

Je l'ai déjà dit au chapitre 14, mais je tiens à réitérer ici : les EMBA existants devraient, en toute logique, être réorientés de cette manière. Ils s'adressent en effet aux individus les plus à même de tirer le meilleur parti de ce type de formation : les managers en activité qui n'interrompent pas leurs activités professionnelles. Rien ne saurait justifier que ces programmes continuent à imiter un concept développé à l'intention d'étudiants dépourvus d'expérience et coupés du contexte professionnel. L'explication, c'est que les EMBA refusent du monde : ils ne voient donc pas la nécessité de changer. Pour le moment, les managers qui s'y

inscrivent n'ont pas le choix. L'avenir nous dira bientôt, je l'espère, ce que se passera quand ils l'auront.

Concernant les sigles, EMBA est pratiquement aussi établi que MBA. Nous aurions d'ailleurs pu le conserver, étant bien entendu que, dans notre concept, le A retrouverait son vrai sens d'Administration des affaires et que le E signifierait Expérimenté (et non *executive*). Nous avons préféré adopter le sigle MPM pour bien montrer que ces études sont vraiment différentes du MBA. Il n'est peut-être pas simple d'établir une nouvelle appellation, mais cela fait cent ans que la dernière a été introduite dans les business schools.

## Les programmes de perfectionnement pour managers en activité

Comme nous l'avons vu chapitre 8, de nombreuses business schools sont coupées en deux par un grand mur : d'un côté, les programmes diplômants – les joyaux de la couronne, auxquels les professeurs prodiguent tous leurs soins –; de l'autre, les programmes non diplômants, destinés aux managers, qu'ils négligent en général.

L'avantage, pour ces mal aimés, c'est qu'ils sont libres de faire preuve d'imagination et proposent effectivement des innovations remarquables, surtout quand une personnalité créative s'y intéresse passionnément. Le problème, c'est que ces dernières s'investissent rarement dans ce genre de projet. Il existe donc une pléthore de programmes standardisés : c'est facile et cela rapporte gros. Vus sous cet angle, ils n'ont pas leur place dans les universités. Si les entreprises acceptent qu'ils y restent, c'est sans doute parce qu'elles se laissent éblouir par les titres des enseignants. Heureusement, d'autres intervenants, non universitaires, y compris les entreprises elles-mêmes, proposent désormais ce type de formation, parfois avec plus d'imagination.

Whitehead (1932) affirmait que «les universités doivent être des lieux d'aventure» (147). Vous imaginez ce qui se passerait si l'on traitait comme une aventure les programmes de perfectionnement des managers? Si l'on y voyait l'occasion de générer des idées, et non pas simplement du cash? Vous imaginez ce qui se passerait si l'on rasait ces maudits murs, afin que les meilleures idées mises en œuvre pour perfectionner les managers en activité fécondent également très vite l'enseignement classique de la gestion et *vice versa*? Il faut espérer qu'un jour, être une école de management prestigieuse, cela voudra dire exploiter non une marque, mais des idées nouvelles.



## Les premiers cycles à vocation éducative

Il existe encore, surtout en Europe, mais il y en avait autrefois beaucoup aussi aux États-Unis, des business schools qui s'assignent pour mission d'offrir à leurs étudiants une *éducation* et non une *formation*. Certes, des voix s'élèvent de toutes part pour leur réclamer du «pratique». Mais il y a contradiction dans les termes. Quiconque souhaite recevoir une éducation pratique immédiatement après ses études secondaires doit aller dans l'enseignement professionnel et non à l'université. Joseph Wharton l'avait très bien compris.

Il faudrait en réalité éliminer tout ce qui est appliqué des premiers cycles universitaires. On pourrait remplacer l'aspect «pratique» des fonctions par l'enseignement des matières qui sont le fondement même de la gestion et du management (psychologie, économie, mathématiques, histoire, anthropologie, littérature, philosophie, etc.). Autrement dit, offrir à nos étudiants une *éducation* digne de ce nom. S'ils ont choisi de faire de la gestion et méritent d'être à l'université, donnons-leur ce dont les entreprises ont le besoin le plus criant : l'habitude de réfléchir. «En 1916, les fondateurs de la Graduate School of Business [de Columbia University]... estimaient que l'enseignement des matières de culture générale était la meilleure manière de donner aux hommes d'affaires "les connaissances et les compétences qu'ils ne sauraient acquérir uniquement par l'expérience"» (Aaronson 1992:163). Ils avaient raison et c'est encore vrai aujourd'hui.

La discipline intellectuelle est plus importante que n'importe quelle discipline individuelle. Elle s'acquiert par un travail approfondi dans une matière sérieuse. Dans l'encadré ci-dessous, un professeur de philosophie prêche pour sa paroisse.

### VOUS VOUS INTÉRESSEZ AU BUSINESS ? ÉTUDIEZ LA PHILOSOPHIE

*Extrait d'un article de journal de Thomas Hurka, professeur de philosophie à l'université de Calgary.*

Quel type d'éducation un pays comme le Canada doit-il donner à ses étudiants pour qu'ils tirent leur épingle du jeu dans le

monde des affaires? L'enseignement des business schools convient parfaitement, aux yeux des gouvernements de certaines provinces....

Ils ont tort, nous en avons récemment eu la preuve. Nous produirons de meilleurs managers dès l'instant où nous leur enseignerons pour commencer les matières traditionnelles, en lettres et en sciences. Et le mieux serait sans doute de leur faire faire de la philosophie...

Prenez le GMAT... On pourrait penser que les étudiants en premier cycle de gestion y sont particulièrement bien préparés. Il n'en est rien. Leurs scores sont inférieurs à la moyenne obtenue par l'ensemble des candidats. Ce sont les étudiants en maths qui obtiennent les meilleurs résultats, suivis par les étudiants en philosophie et par les élèves des écoles d'ingénieurs...

Le sociologue Michael Useem notait dans un livre (1989) que les étudiants en lettres et en sciences ont plus de mal à décrocher des postes de cadres débutants que les diplômés des business schools et des écoles professionnelles, car on leur reproche de ne pas posséder de savoir-faire spécifiques en finance et en ingénierie. Ils démarrent en général plus bas dans la hiérarchie. Ensuite, en revanche, ils progressent plus vite que leurs collègues... Une étude AT&T a montré qu'au bout de vingt ans dans une entreprise donnée, 43 % des titulaires d'un diplôme littéraire ou scientifique étaient cadres moyens, contre 32 % pour ceux qui sortaient d'une école d'ingénieurs. La Chase Manhattan Bank constatait pour sa part que 60 % de ses managers les moins performants détenaient un MBA, tandis que 60 % des meilleurs avaient fait des études classiques. Chez IBM, neuf membres de la direction générale sur treize avaient des diplômes littéraires.

Si les cadres qui ont fait des études classiques réussissent mieux, c'est qu'ils sont habitués à manier les abstractions et ont appris à maîtriser le raisonnement déductif. Les entreprises reconnaissent pour leur part que, si les savoir-faire techniques sont très importants pour les postes de cadres subalternes, ce n'est plus le cas pour les cadres moyens et supérieurs, dont les caractéristiques cruciales sont une bonne communication, l'aptitude à formuler les problèmes et le raisonnement.

Les business schools, où l'on enseigne plusieurs disciplines, pourraient prodiguer elles-mêmes ce type d'enseignement. Nombre d'entre elles ont parmi leurs professeurs des économistes, des statisticiens, des psychologues, des historiens et des spécialistes de diverses autres matières, qui pourraient développer des cours substantiels faisant le lien entre la discipline étudiée et la nature de l'entreprise industrielle ou commerciale. De tels cours, s'ils étaient bien faits, stimuleraient sans doute bien plus efficacement le goût des affaires que ceux qui portent sur la technique du marketing et la stratégie.

Joseph Wharton et Alfred North Whitehead (1932:142) réclamaient déjà ce type d'enseignement en premier cycle, respectivement dans les années 1870 et 1930. On en trouve encore l'écho dans les trois grands rapports publiés en 1959 et 1988 :

Les écoles accueillant des premier cycles... devraient mettre l'accent sur les matières fondamentales [comme la littérature et la linguistique, les mathématiques, la psychologie et l'économie] et accorder beaucoup moins d'attention aux spécialités fonctionnelles et aux détails de la performance managériale. (Pierson 1959:xiv)

*Nous recommandons qu'au moins la moitié des quatre années du programme soit consacrée à l'enseignement général et nous croyons qu'il serait préférable de lui laisser encore plus de place.* (Gordon et Howell 1959:133; les italiques sont dans le texte original.)

Au cours de notre recherche, nous avons constaté que beaucoup, surtout parmi les dirigeants du monde des affaires, regrettent que les étudiants des business schools reçoivent un enseignement plus spécialisé qu'il ne devrait l'être... En premier cycle, l'éducation doit viser la personne entière... [En fait], les business schools devraient se tourner pratiquement vers tous les secteurs de l'université pour enrichir leur propre enseignement. (Porter et McKibbin 1988:316, 317.)<sup>1</sup>

Il est étrange que de tels appels aient émané si régulièrement de telles sources et qu'ils aient été si peu entendus.

Baucoup de professeurs de business schools vous diront que les étudiants de premier cycle sont en général plus créatifs et plus dynamiques que les élèves des MBA; en outre, ils ont plus souvent la fibre entrepreneuriale. On peut donc penser qu'un enseignement plus général, faisant la part plus belle aux idées, servirait mieux ces étudiants et

1. Porter et McKibbin (1988) suggéraient que «la proportion du programme de premier cycle consacrée aux affaires soit ramenée aussi près que possible de 40 %, limite inférieure exigée pour l'accréditation AACSB» (317). Ils auraient peut-être dû remettre cette limite en cause.

l'ensemble de la société qu'un enseignement limité et technique. On peut aussi en conclure que les professeurs qui conçoivent les programmes de premier cycle devraient se montrer plus souples afin de laisser germer les idées créatives.

C'est ce qu'a fait Robert Chia, de la business school de l'université d'Exeter, en Angleterre.

## CULTIVER L'IMAGINATION ENTREPRENEURIALE

*Robert Chia (1996:409, 411, 415)*

La contribution la plus importante que les business schools des universités peuvent apporter au monde des affaires, c'est de cultiver l'imagination entrepreneuriale. Au lieu de mettre l'accent, comme on le fait généralement, sur des programmes de business et de management toujours plus proches de la formation professionnelle, réputés plus « pertinents », les business schools des universités devraient adopter une stratégie privilégiant délibérément l'« affaiblissement » des processus de pensée afin d'encourager et de stimuler l'imagination entrepreneuriale. Cela suppose de changer radicalement les priorités pédagogiques; au lieu de tout miser sur l'enseignement des compétences analytiques de résolution de problèmes, on tenterait désormais de cultiver la mentalité du « changement de paradigme ». Cela suppose aussi que les professeurs de management eux-mêmes s'engagent dans ce que j'appellerai ici l'« entrepreneuriat intellectuel »... Et ceci implique une tentative consciente et délibérée d'explorer le monde des idées avec audace, en s'affranchissant des inhibitions indues des contraintes des disciplines, afin de cultiver... le sens intime de la puissance et de la beauté des idées...

Je crois que le recours à la littérature et aux arts est le meilleur moyen de stimuler les « capacités d'association » d'esprits jeunes et fertiles... Si la mentalité scientifique traditionnelle met l'accent sur la *simplification* de la multiplicité complexe de nos expériences, réduites à des « principes », des « axiomes », etc., la littérature et les arts ont toujours préféré la tâche qui consiste à complexifier les processus de la pensée, nous sensibilisant ainsi aux nuances

subtiles de la vie contemporaine moderne... C'est précisément cet acte de s'inscrire en rupture par rapport aux façons de penser dominantes et aux conventions établies qui distingue l'entrepreneur.

## **Des programmes de doctorat pour les adultes**

Les doctorants maîtrisent la matière sur laquelle ils travaillent, ils maîtrisent aussi les méthodes de recherche, au moins celles dites «quantitatives». Mais un nombre croissant d'entre eux ne sont guère encouragés à maîtriser l'indépendance intellectuelle. Il est vraiment dommage que tant de programmes de doctorat, particulièrement les américains et leurs copies conformes des autres pays, se refusent à traiter leurs étudiants comme des adultes.

### ***Le modèle américain***

La séquence d'événements suivante n'a rien d'extraordinaire, surtout dans les programmes américains. En premier lieu, pour être admis, il faut commencer par sélectionner un champ de recherches prédéfini : vous choisissez dans le menu, comme si vous étiez chez McDonald's. Les business schools ne délivrent pas de diplômes de doctorat pour couronner ceux qui rompent avec les catégories conventionnelles ou en combinent plusieurs; elles ne donnent d'ailleurs que peu de diplômes de doctorat en gestion ou en management – elles les délivrent plutôt en marketing, en finance, en stratégie et dans les domaines connexes, comme si l'intégralité du savoir pertinent en matière de management et de gestion pouvait s'insérer dans l'une ou l'autre de ces compartiments. Total, loin d'ouvrir l'esprit des doctorants à des perspectives nouvelles, ces programmes leur mettent des œillères.

Le nouvel étudiant en doctorat, comme le nouvel étudiant en MBA ou en université, se voit proposer une liste de cours, certains obligatoires pour tous, d'autres seulement pour ceux dont le sujet relève de la spécialité. Une fois que notre étudiant a suivi le nombre requis de cours, rédigé le nombre requis de devoirs, il passe un examen «général», avec les autres étudiants de sa spécialité, examen destiné à vérifier qu'il possède les connaissances contenues dans une liste standard de lectures obligatoires.

Jusqu'à ce moment, le programme d'études – censé préparer notre étudiant à une vie de travail intellectuel autonome, voire solitaire – est

conçu non par lui, mais par l'école; il n'a guère de contrôle sur son contenu et sans doute moins encore d'occasions de faire un travail original.

Et voilà que surgit une anomalie intéressante : on lui répète inlassablement qu'il faut absolument publier, faute de quoi il n'obtiendra pas un bon poste après le diplôme – les doctorants des autres écoles ont également été avertis de cet impératif. Ainsi, dans vos études de doctorat, on vous demande de composer l'ouverture avant d'avoir écrit la première note de votre opéra. Mais comment faire quand on ne vous a pas appris à composer un opéra, et encore moins une ouverture? La solution simple, c'est de s'abriter sous un projet de recherche existant d'un professeur. L'idée n'est pas mauvaise si cela constitue un réel apprentissage, mais elle est plus que contestable si elle constitue un moyen pratique, pour les professeurs, d'allonger la liste de leurs publications.

L'opéra, c'est la thèse, censée démontrer une recherche et une pensée indépendantes, pinacle des études universitaires. Si tant de thèses, aujourd'hui, manquent d'originalité et de profondeur, c'est parce que les programmes doctorants laissent trop peu de place à l'indépendance. En revanche, elles ne manquent pas de rigueur, au contraire, nombre d'entre elles ne contiennent que de la rigueur.

Les programmes doctorants n'imposent pas tous l'intégralité du processus que je viens de décrire, mais un grand nombre le font, et la plupart en retiennent une bonne partie. Il faudrait tout mettre à plat et partir dans la direction inverse – promouvoir une recherche créative, indépendante. Les futurs doctorants devraient être sélectionnés sur le critère de leur originalité intellectuelle, ils devraient démontrer de la créativité dans leur travail, faute de quoi ils ne seraient pas autorisés à poursuivre – ce ne sont pas les professeurs pédants qui manquent, inutile d'en former d'autres; en outre, ils devraient pouvoir élaborer leur propre programme d'études avec leur directeur de thèse, désignant au passage l'objet spécifique de leur recherche, qu'il s'inscrive ou non dans les catégories classiques. Autrement dit, chaque étudiant devrait avoir un programme sur mesure.

Les doctorants s'entendent répéter qu'ils ont tout intérêt à choisir un sujet bien circonscrit, par exemple un petit aspect d'un grand problème. Je ne partage pas ce point de vue. Les thèses vraiment intéressantes s'attaquent à de grands problèmes. Pas en essayant de tout étudier par le menu, mais en braquant le projecteur sur un élément important. Ces étudiants en doctorat sont inspirés. Ils taillent dans le vif, vont au cœur du sujet. Trop d'étudiants se contentent d'en étudier

un détail insignifiant. Et ils continuent une fois qu'ils sont professeurs. De sorte que si vous voulez réellement savoir quels problèmes se posent aux entreprises d'aujourd'hui, il vaut mieux lire Dilbert que la plupart des publications savantes.

### ***La tradition européenne***

Traditionnellement, les études de doctorat, dans de nombreux pays européens, se situent à l'autre extrême. À la limite, il n'y a ni programme, ni cours, ni examens. L'étudiant se présente à un professeur, disparaît quelques années pour rédiger sa thèse, et refait surface pour la soutenir. Sous l'influence des business schools américaines, cette approche a laissé la place à celle que je viens de décrire. Mais il y a de merveilleuses exceptions, l'encadré suivant en décrit une.

## LE GRAND ŒUVRE SOLITAIRE

Il y a quelques années, j'ai reçu une lettre d'un certain Lars Groth, consultant norvégien dont je n'avais jamais entendu parler. Il venait de terminer sa thèse de doctorat mais, se trouvant confronté à un problème, m'appelait à l'aide. Flairant qu'il y avait là quelque chose d'inhabituel, je lui ai donc passé un coup de fil. Et comme je faisais escale, quelques jours plus tard, à l'aéroport d'Oslo, nous avons pris rendez-vous. Il m'a envoyé un extrait de sa thèse, que j'ai lu dans l'avion. Elle portait sur l'impact des systèmes d'information sur la structure de l'entreprise. De nombreuses publications plus ennuyeuses les unes que les autres avaient traité ce sujet depuis les années 1950 – toutes étaient aussi bourrées de promesses que vides de faits; mais le document que j'avais entre les mains avait l'air intéressant. Ce n'était pas un travail «quantitatif»; bien au contraire, Lars avait puisé dans sa riche expérience de consultant – prenant résolument à contrepied les respectables programmes doctorants.

Lars m'a expliqué son problème. Il avait suivi la méthode européenne classique, et avait pour directeur de thèse un professeur de sociologie de l'université d'Oslo. L'ennui, c'est qu'au moment précis où il allait lui remettre sa thèse, à laquelle il avait consacré tout son amour et huit années de sa vie, le professeur

était mort, et aucun de ses collègues ne voulait le remplacer. Il voulait savoir si je voulais bien l'aider.

En fait, il avait déjà contacté la célèbre Norwegian School of Economics and Business Administration de Bergen, où je connaissais de mon côté Torge Reve, que j'ai appelé. Il m'a dit que ses collègues et lui étaient déjà favorables à Lars. Grâce à cette école, ce dernier a pu soutenir sa thèse à Bergen. Je ne suis pas prêt d'oublier cet événement!

Pour commencer, on m'a demandé de faire partie du jury. Ensuite, l'éditeur Wiley a décidé de publier l'ouvrage, sous le titre *Future Organizational Design* (Groth 1999) et, forcément, j'ai accepté de rédiger la préface. Voici ce que j'ai écrit à cette occasion :

*Dans mes commentaires [à la défense], j'ai expliqué pourquoi cette thèse aurait dû être inacceptable : le sujet était trop vaste, le thème trop flou, aucune recherche empirique systématique n'avait été effectuée, le document final était trop long. Tout cela pour dire qu'il n'y a pas de recette pour rédiger une thèse, pas plus qu'il n'y en a pour appliquer [la technologie de l'information]. Il ne faut pas écouter les professeurs, pour ces choses-là. En fait, ceci est un travail extraordinaire à tous points de vue : profondeur, créativité, style, structure, perspective historique. C'est une recherche accomplie en solitaire : rares sont les étudiants en doctorat, terriblement endoctrinés, qui seraient capables d'en faire autant. Je ne suis pas toujours d'accord avec l'auteur, mais j'adore la façon dont cette œuvre d'amour rayonne, du début à la fin. C'est ainsi que les intellectuels doivent s'y prendre s'ils veulent être la lumière du monde.*

Les thèses de doctorat à l'européenne ne sont sans doute pas toujours aussi bonnes que celle de Lars, de même que certaines thèses à l'américaine se révèlent en fin de compte remarquablement créatives. Mais il faut trouver le juste milieu, guider le doctorant tout en lui laissant la responsabilité de la conception et de la réalisation de son programme. Je crois que nous y sommes parvenus à Montréal.

### ***Le Joint Doctoral Program in Administration***

Grâce à un comité gouvernemental universitaire, les business schools des quatre universités de Montréal ont été obligées d'offrir un pro-



gramme doctorant commun. Nous n’y croyions guère au départ, mais nous avons réussi à réunir nos ressources, y compris plusieurs centaines de professeurs, et à faire quelque chose de réellement intéressant, qui se situe à mi-chemin entre les modèles européen et américain (un peu comme la ville de Montréal elle-même). Nous avons conçu le programme initial (auquel quelques changements ont été apportés depuis) avec les caractéristiques suivantes :

- Le programme n’est spécialisé dans aucun domaine et, surtout, il n’en exclut aucun. Les candidats décrivent celui qu’ils désirent étudier, et les comités de sélection (celui de l’université désirée et un comité conjoint des quatre universités de Montréal) acceptent les candidats les plus solides, soutenus par un professeur s’engageant à travailler avec eux. La plupart optent pour des domaines classiques. Mais pas tous.
- Le programme ne comporte aucun cursus standard. Chaque doctorant a son propre programme, sur mesure.
- Après une première étape de *préparation* (démonstration de connaissances de base dans les matières fondamentales), on passe aux deux suivantes, la *spécialisation* et la *thèse*; chaque fois, un comité de supervision est formé. L’étudiant invite plusieurs professeurs à participer à ces comités, dont au moins un d’une autre école que la sienne.
- Le programme d’études, pour la phase de spécialisation, est composé conjointement par l’étudiant et son comité. Il contient les cours optionnels appropriés (il y en a environ cinquante par an), deux cours dans un domaine de fond (souvent une discipline sous-jacente) et deux devoirs théoriques dans lesquels l’étudiant creuse tel ou tel aspect de la documentation dont il dispose. En outre, tous les étudiants du programme suivent une séquence de trois séminaires communs.
- L’examen général, à la fin de la phase de spécialisation, est entièrement sur mesure. Chaque étudiant est interrogé par son comité sur le programme de lectures qu’ils ont arrêté ensemble.
- Un nouveau comité de supervision est formé à la phase de la thèse (même si ce sont souvent les mêmes membres qui s’y retrouvent). Comme dans la plupart des autres programmes, ce comité accepte le sujet de recherche et le résultat final, les deux étant soutenus en public. (J’ai décrit avec Jean-Marie Toulouse la conception originale du programme, ce document est disponible auprès de [santa.rodrigues@mcgill.ca](mailto:santa.rodrigues@mcgill.ca)).

Le Joint Doctoral Program in Administration fonctionne depuis 1976 (et s'est considérablement développé ces dernières années). En décembre 2002, il avait accordé 234 diplômes de doctorat, dont les thèses ont souvent été couronnées par des prix prestigieux.

## LE RÔLE DE LA RECHERCHE

Depuis les changements intervenus dans les années 1960, les business schools sont devenues des centres de recherche débordant d'énergie où se retrouvent une grande variété de chercheurs. Dix ans ne s'étaient pas écoulés que le magazine *Fortune* publiait l'article de Zalaznick (1968) sous-titré «Les diplômés sont sans doute surestimés, mais les écoles sont souvent sous-estimées» (p. 168) :

Une dimension nouvelle et immensément prometteuse des graduate business schools passe presque inaperçue et est certainement sous-évaluée. Au cours des années récentes, un certain nombre d'entre elles ont fait d'énormes efforts pour recruter des professeurs de grande classe, améliorant ainsi beaucoup la qualité de la recherche qu'elles soutiennent. Ces universitaires se sont attaqués à un éventail impressionnant de problèmes difficiles. (169)

Les chercheurs des business schools ont travaillé dans deux grandes directions. La première concerne divers aspects de la conduite des affaires et, comme nous l'avons déjà noté, des progrès impressionnants ont été réalisés dans certains domaines fonctionnels, comme la finance et le marketing. La seconde, moins clairement reconnue, c'est l'organisation. Pas tellement le management, mais l'organisation.

Un certain nombre de sciences sociales, notamment l'anthropologie, la sociologie, l'économie et les sciences politiques, s'intéressent à de vastes questions de société, et l'une d'entre elles, la psychologie, à l'individu. Mais aucune ne porte une attention sérieuse au niveau important de l'activité humaine qui se situe entre l'individu et la société – à savoir les organisations, qui influencent pourtant beaucoup notre vie quotidienne. Nous vivons dans un monde d'organisations, du jour de notre naissance, à l'hôpital, à celui de notre enterrement, où intervient une société de pompes funèbres. L'économie elle-même contient des organisations de toutes sortes. Le gouvernement est autant un réseau interactif d'organisations publiques qu'un système de politiques législative et exécutive. Le reste de la société, dite société civile, est elle-même un vaste arsenal de toutes sortes d'organisations, portant des étiquettes

diverses, qu'il s'agisse d'organisations non gouvernementales, d'associations à but non lucratif, de trusts, de coopératives, etc. Nous avons un besoin vital de comprendre ces phénomènes, et c'est dans les business schools qu'ils bénéficient d'une attention particulière.

Le potentiel est donc immense. Et je crois que la production est impressionnante – c'est hélas l'un des secrets les mieux gardés du monde académique.

## Chercheurs d'or académique

Allez à la réunion annuelle de l'Academy of Management, vous y trouverez des milliers d'universitaires travaillant sur toutes sortes de questions relevant des organisations. La discussion est souvent pédante, parfois lamentable, mais, au bout du compte, les meilleures communications forment un corpus de connaissances tout à fait respectable.

L'ennui, à ces réunions, c'est que l'on y voit surtout des chercheurs parler à d'autres chercheurs, comme ils le font également dans la plupart des revues spécialisées où ils publient le résultat de leurs recherches. Certains praticiens se glissent parfois dans la conversation, mais c'est ailleurs que la plupart vont chercher leurs idées, estimant en général que la recherche universitaire ne leur apporte strictement rien. En revanche, si vous citez un Michael Porter, un James Brian Quinn ou un Edgar Schein, la réaction est différente. Car c'est un fait : bon nombre des auteurs de management les plus influents d'aujourd'hui – penseurs sérieux largement lus – sont des universitaires<sup>1</sup>.

---

1. Un site mis en place par le *Financial Times*, intitulé FTdynamo.com (aujourd'hui disparu), a publié en janvier 2001 une liste des cinquante «meilleurs penseurs» du management. Sur les dix premiers, quatre étaient des universitaires, et trois (Peter Drucker, Charles Handy et Gary Hamel) avaient, de longue date, des affiliations académiques. Les neuf suivants étaient tous universitaires. Le FTdynamo ratissait large, afin de faire place aux hommes d'affaire et aux consultants (Jack Welch et Bill Gates figuraient parmi les dix premiers). Mais, «à la surprise générale, peu de consultants figuraient parmi ces auteurs». De la même manière, *Outlook*, le magazine du cabinet Accenture, a publié dans son numéro de janvier 2003 le top 50 des «gourous». Plus de la moitié des quinze premiers étaient des universitaires, beaucoup d'autres figuraient également plus bas dans la liste. Il n'y avait pratiquement aucun consultant parmi ces quinze premiers, et les hommes d'affaires obtenaient de moins bons classements (Bill Gates et Jack Welch étaient respectivement 19<sup>e</sup> et 34<sup>e</sup>). Enfin, une immense organisation de praticiens, l'American Society for Training and Development, qui compte soixante-dix mille membres, décerne un prix pour les contributions à l'apprentissage et à la performance sur le lieu de travail – domaine appliqué s'il en est. Sur les six lauréats, cinq ont fait toute leur carrière dans le monde universitaire et ont beaucoup publié dans les publications savantes, l'autre est Peter Drucker.

## ***Améliorer la productivité n'améliore pas automatiquement l'utilité***

La recherche académique sur l'organisation et le management souffre de deux grands problèmes. Le premier, c'est que la productivité n'y est guère élevée. Le second, c'est qu'elle n'est pas très accessible.

Trouver de bonnes idées dans la recherche académique, c'est un travail aussi fastidieux que celui des chercheurs d'or. Il faut manipuler beaucoup de vase et de graviers avant de voir apparaître une pépite. La plupart des managers s'y refusent. On les comprend, mais c'est dommage, car les pépites sont parfois précieuses.

Ce serait bien, si la recherche menée en business school était plus productive. Idem pour la recherche en physique ou en pharmacie. Il suffirait de supprimer tout le travail inutile et de se concentrer sur les vraies découvertes. Si seulement on pouvait distinguer l'un de l'autre – même après coup, d'ailleurs. (L'un de mes professeurs affectionnait la formule suivante : les théories passent par trois phases successives : elles commencent par être fausses, ensuite elles sont subversives, finalement elles sont évidentes.) En fait, il est facile d'accroître la productivité de la recherche – les gestionnaires et les comptables le font sans cesse. Ce qui est difficile, c'est d'accroître son utilité.

Nous sommes totalement incapables de dire qui les produira, ces pépites, et où. Les personnes et les lieux qui, à première vue, semblent prometteurs – les individus qui parlent bien, ont de bonnes notes, les écoles prestigieuses où ces gens ont l'air si sûrs d'eux – font souvent fausse route, alors que nombre d'idées intéressantes jaillissent de sources étranges. La recherche est intéressante quand elle produit quelque chose d'inattendu – autrement dit, quand elle tord le cou aux idées reçues. De sorte que les personnes et les lieux attendus, siège des idées reçues, s'avèrent souvent moins fructueux que ceux qui paraissent moins qualifiés et souvent plus impertinents. Un bon chercheur, selon moi, c'est le petit garçon du conte d'Andersen qui fait remarquer que l'empereur est nu.

## ***Faire de la recherche en pensant à Bill et à Barbara***

Le second problème, c'est l'accessibilité. Nous, les universitaires, nous nous avons l'occasion de nous rencontrer et de nous lire. Mais, d'une façon générale, notre recherche est décidée, conduite, jugée et contrôlée par nous-mêmes, en circuit fermé; elle est donc impénétrable à tout le monde sauf aux praticiens les plus déterminés. Nous exigeons d'avoir le droit exclusif d'examiner nos travaux mutuels, tout en trouvant normal

que ce soit la société qui paie la note. Cette extraordinaire démonstration d'arrogance n'a d'égale que l'acquiescence de ceux qui financent nos travaux. Bien sûr, nous affirmons haut et fort qu'il est indispensable de protéger nos idées délicates, et aucun d'entre nous n'avouerait que cette manie du secret constitue parfois un écran de fumée bien pratique quand notre travail est médiocre.

Les chercheurs en business et management n'étudient pas la fission nucléaire. Leurs sujets relèvent de la vie quotidienne. De sorte que toute découverte intéressante devrait être facile à faire comprendre à des praticiens intelligents (c'est même presque à cela qu'on reconnaît une découverte intéressante). Certes, le jargon s'interpose parfois, mais c'est, là encore, un écran de fumée destiné à masquer le mauvais travail.

Il y a quelques années, Bill, un bon ami, m'a invité à dîner avec sa collègue Barbara. Tous deux sont des managers intelligents, qui s'expriment bien. Bill dirigeait à l'époque la distribution de l'Office national du film au Canada, département de trois cents personnes, dont la plupart étaient sous l'autorité directe de Barbara, responsable de la distribution sur le territoire national. Elle souhaitait me rencontrer pour parler leadership.

À l'époque, je me préparais à assister à une conférence académique qui portait précisément sur ce sujet. Je devais commenter un certain nombre de travaux dont nous devions discuter. En les lisant, je me suis demandé ce que Bill et Barbara en penseraient. Et j'ai décidé d'orienter mes commentaires en ce sens. «Bill et Barbara trouveraient-ils ça intéressant?» demandais-je concernant la conclusion d'un compte rendu. Inutile de dire que les chercheurs n'ont pas apprécié. C'est pourquoi, en préparant la publication de mes commentaires, j'ai demandé à Bill et Barbara ce qu'ils pensaient réellement de ces recherches et j'ai fait figurer leurs réactions à côté des miennes (*in Mintzberg 1982*). Finalement, je m'étais montré plus indulgent qu'eux. Les quelques paragraphes suivants montrent le niveau intellectuel de managers qui n'ont jamais été en business school :

Là, ce n'est plus du nombrilisme, cela confine au solipsisme... C'est comme une poupée russe – des études fumeuses, enveloppant d'autres études fumeuses, enveloppant elles-mêmes des études banales, superficielles et inintéressantes dès le départ. Et, ce qui n'arrange rien, la présentation est rédigée dans un style abominable. (Bill, p. 245)

Tout ce travail pour établir qu'il y a «de grandes différences et beaucoup de complexité dans la façon dont les leaders gèrent leurs contacts humains». *Eurêka!* (Barbara, p. 243)

[Cette étude] tente de mesurer des choses intrinsèquement non quantifiables – au moins de façon précise. C'est exactement comme si un critique d'art disait que si le plafond de la chapelle Sixtine était cinquante centimètres plus haut, l'intervalle entre l'index de Dieu et celui d'Adam cinq centimètres plus large, l'impact de l'œuvre serait diminué de deux pour cent. Une telle approche est totalement dénuée d'imagination et tombe à côté de la plaque d'une façon réellement monumentale. (Bill, p. 246)

Les conseils pour bien gérer les rapports humains, c'est sans doute très bien, mais les bons leaders n'en ont pas besoin (c'est même pour cela qu'ils sont devenus leaders!) et les autres sont incapables d'en tirer profit. (Barbara, p. 247)

Bill parvenait à la conclusion générale que « beaucoup de présentations se noient dans des explications alambiquées, interminables, pour finir par enfoncer des portes ouvertes », tandis que Barbara écrivait pour sa part : « Ce qui m'a le plus gênée, en lisant les présentations, c'est que j'avais le sentiment que toute cette recherche était une fin en soi » (p. 243).

Les chercheurs pourraient se plaindre, à juste titre, qu'à en juger par le niveau et le ton de tant d'ouvrages de management qui se vendent comme des petits pains, les managers qui les lisent n'ont pas à critiquer leur propre travail. Seulement il y a beaucoup de Bill et de Barbara, de praticiens qui réfléchissent, ne lisent pas ce genre de livres, mais seraient ouverts aux idées intéressantes émanant de la recherche (c'est même la raison pour laquelle Barbara avait pensé à organiser ce dîner). Il y a d'ailleurs des Porter, des Quinn et des Schein qui sont très heureux de leur en apporter. Ce genre de managers, nous en rencontrons sans cesse dans notre programme IMPM. C'est la raison pour laquelle j'ai conclu mon article en proposant un « test Bill et Barbara » :

Annoncez que toute demande de financement de recherche, toute soumission à une publication spécialisée devra être soumise à l'examen d'un praticien intelligent. La demande ne sera approuvée que s'il trouve pertinente la recherche envisagée. Observez ensuite ce qui se passe... Si vous ne pouvez pas servir les leaders, comment pouvez-vous espérer servir le leadership? (p. 258-259)

### ***Sortez des archives, exposez vos idées dans les galeries***

Le problème ne tient pas seulement à la recherche elle-même, mais aussi à sa diffusion. Rares sont les non-universitaires qui ont entendu parler des découvertes les plus intéressantes, au moins concernant la théorie des organisations.

Autrement dit, les archives de la recherche sur l'organisation sont bourdonnantes d'activité, pleines d'universitaires qui travaillent d'arrache-pied. Mais à l'étage au-dessus, les musées sont déserts. Normal, car les pièces les plus intéressantes ne sont pas exposées, ou le sont mal. Les galeries, elles, sont bondées, mais leurs visiteurs viennent trop souvent y chercher des tableaux simples afin d'expliquer des problèmes complexes. Le management est riche de nuances que les travaux populaires sont incapables de rendre, puisqu'ils se contentent de donner des formules chiffrées.

Nous n'avons donc le choix, semble-t-il, qu'entre la «pertinence» superficielle des galeries et la «rigueur» artificielle des archives. Il est temps de les renvoyer dos à dos et de jeter des passerelles entre les besoins sérieux et les idées intéressantes.

Si je demande aux universitaires de répondre aux besoins des praticiens, ce n'est pas pour affaiblir leur recherche, bien au contraire. Quand on se bat avec les problèmes intéressants du monde, cela oblige à creuser davantage, pour comprendre mieux. Et cela force également le chercheur à communiquer plus clairement. C'est exactement ce qui a inspiré des hommes comme Porter, Quinn et Schein, c'est aussi ce qui leur a valu un tel succès. Leur public, soit dit en passant, ne se limite pas aux managers. Les professeurs de management sont toujours à l'affût de tout ce qui peut nourrir ou illustrer leur cours et, en général, ce n'est pas dans la recherche «rigoureuse» qu'ils trouvent leur bonheur.

Un certain nombre de publications importantes – la *Harvard Business Review*, la *Sloan Management Review*, la *California Management Review*, entre autres, établissent une communication entre la recherche et la pratique. Mais ce n'est qu'une goutte d'intelligence dans une mer de médiocrité. La tendance actuelle à privilégier l'application pratique n'arrange pas les choses. Il faut donc à la fois faire sortir les chercheurs des archives et attirer les praticiens intelligents dans les galeries.

## Rigueur ou pertinence?

Rigueur ou pertinence? Tels ont les deux grands enjeux du débat concernant la recherche des business schools. Les deux vont à l'encontre du savoir intelligent.

### *Pas cette rigueur-là, merci*

Dans un éditorial publié il y a quelques années par le *Strategic Management Journal*, Schendel affirmait que «si nous voulions poursuivre notre développement et développer des liens importants entre la

recherche et la pratique, comme nous devons le faire, il faut améliorer notre recherche et comprendre que la pertinence découle de la rigueur» (Schendel 1995:1). Affirmation qui manquait elle-même de rigueur, puisqu'elle n'était étayée par aucune preuve. Elle fait cependant désormais figure de dogme.

Si vous lisez la littérature «rigoureuse», vous arriverez peut-être à la conclusion inverse : cette forme de rigueur – la rigueur méthodologique – fait obstacle à la pertinence. À force de s'obnubiler sur la recherche, on ne la fait pas toujours avec suffisamment d'imagination.

Bien entendu, la rigueur intellectuelle – plus précisément, une pensée claire – ne fait pas obstacle à la pertinence. Schendel en parlait dans son éditorial (il appelait cela une logique attentive), mais ce qu'il voulait dire, c'était la chose suivante : «La recherche, dans ce domaine, ne devrait pas être de la spéculation, l'expression d'une opinion, ou une vulgarisation intelligente; elle devrait consister à produire un travail reproductible dont les mêmes conclusions pourraient être tirées indépendamment par quiconque fait ce travail ou en applique les résultats» (1).

À mes yeux, cette recherche est bureaucratique car elle élimine la dimension humaine – l'imagination, la créativité, la découverte. Si j'étudie un phénomène et que j'aboutis à une théorie intéressante, dira-t-on qu'elle n'est pas rigoureuse parce que quelqu'un d'autre aurait peut-être abouti à une conclusion différente? Si vous acceptez cela, vous devez rejeter toutes les théories ayant jamais été développées, toutes les découvertes ayant jamais été faites, de la physique à la philosophie, car toutes étaient idiosyncratiques, le fruit d'imagination créatives. («Désolé, monsieur Einstein, mais votre théorie de la relativité est spéculative, elle n'est pas prouvée, nous ne pouvons pas la publier!»)

### ***Inductive, et non «qualitative»***

En termes formels, c'est un débat entre la recherche inductive et la recherche déductive. L'induction consiste à tirer d'une investigation des idées, des concepts ou des théories. Cela suppose de creuser, systématiquement ou non, afin de générer une description suffisamment riche pour stimuler une pensée créative. L'induction ne peut être reproduite car ses conclusions sont les inventions de cerveaux individuels, comme la conception d'un nouveau produit ou la rédaction d'un roman. La déduction, au contraire, suppose que l'on teste ces conclusions pour évaluer leur caractère explicatif. C'est ce qui peut être reproduit.



Les chercheurs des business schools expriment cette distinction d'une façon différente, et erronée. Ils opposent la recherche «qualitative» et la recherche «quantitative», comme si toute la recherche inductive était qualitative et toute la recherche déductive quantitative. Par exemple, une partie de ma propre recherche inductive qui a été considérée comme «quantitative» (Mintzberg 1973; Mintzberg et McHugh 1985) est truffée de chiffres.

Le problème, c'est que beaucoup des chercheurs qui dominent les journaux académiques sont convaincus que la recherche «quantitative» est la seule bonne recherche, l'autre, la «qualitative», n'étant acceptable qu'occasionnellement. Mais quand on utilise les autres étiquettes dont je viens de parler, on voit que la recherche déductive ne peut se produire sans recherche inductive. Autrement dit, on ne peut tester que ce qui a été inventé. Par conséquent, pas d'induction, pas d'idées nouvelles. Karl Weick (1969) avait, à ce propos, cité Somerset Maugham : «Elle plongea dans une mer de platitudes et, avec la brasse puissante d'une nageuse capable de traverser la Manche, elle avait atteint la falaise blanche de l'évident» (63). Bien entendu, il faut tester les théories. Mais seulement quand elles sont intéressantes<sup>1</sup>.

Ce préjugé dysfonctionnel se manifeste de façon particulièrement dévastatrice dans les cours doctoraux qui enseignent, comme des rites de passage, les méthodes quantitatives. Ceux qui s'avèrent incapables de les utiliser ne peuvent prétendre obtenir leur doctorat, alors même que toutes sortes de recherches remarquables ne comportent aucun chiffre. Pourquoi ne pas éliminer des programmes de doctorat les étudiants incapables d'avoir des idées intéressantes?

### ***Pour en revenir à la pertinence***

Le simplisme des appels à la pertinence ne mérite pas plus d'indulgence que le snobisme des appels à la rigueur. Cette notion de se faire apporter une forme ou une autre de «pertinence» sur un plateau d'argent, sans obligation de penser, de creuser, ni de travailler, a été la cause d'une quantité phénoménale du mauvaise pratique managériale.

Répétons-le, ce n'est pas de pertinence que nous avons besoin, mais d'imagination, de vision. Nous citons déjà Keynes à ce propos dans le chapitre 9 : nous sommes prisonniers des théories que nous avons dans la tête. Ce dont nous avons besoin, par conséquent, ce sont de meilleu-

1. «La première vérification rigoureuse, sur le terrain, de la théorie de Darwin sur l'évolution rapide de caractéristiques visibles (comme la taille du bec des oiseaux), a été faite dans les années 1980, à la suite du phénomène El Nino.» (Quinn 2002:96)

res théories, de «regarder comme jamais choses vues toutes choses qui sont au monde» (Paul Valéry) afin de mieux le comprendre. Cela suppose de se battre : le premier pas, pour apprendre quelque chose, c'est l'étonnement; le second, c'est de suspendre son incrédulité; le troisième et dernier, de travailler comme un damné afin d'incorporer la nouvelle vision. Si ce processus exige tant d'efforts, cela montre que ce qui semble «pertinent» de façon un peu trop évidente est souvent complètement à côté de la plaque.

### ***Ne confondons pas description et prescription***

Cette discussion entraîne une implication importante, à savoir que le rôle de la recherche est de décrire et non de prescrire. La prescription, c'est la responsabilité du manager confronté à telle ou telle situation. Il est le seul à pouvoir prescrire, en contexte. Les consultants eux-mêmes ne peuvent jamais que *conseiller*. La tâche du chercheur est d'aider les praticiens à approfondir leur compréhension *descriptive* – pour que les acteurs en contexte puissent voir le monde plus clairement et, ainsi, agir plus efficacement. Quand j'entends des étudiants sans expérience exiger, en classe, des prescriptions faciles, je leur dis la chose suivante : «Vous n'auriez pas pu entrer dans cette classe si vous ne compreniez pas comment fonctionne la poignée de la porte. Qu'est-ce qui vous permet de penser que vous pouvez faire quoi que ce soit dans une entreprise si vous ne comprenez pas comment elle fonctionne?»

Le problème découle en partie de la structure fonctionnelle des business schools, qui coupe en tranches la réalité complexe du monde des affaires pour que chaque professeur puisse clamer sa vision de la vérité. C'est ainsi que nous avons transformé le processus éducatif en une série de prescriptions contradictoires, louant tour à tour les beautés de la valeur pour l'actionnaire en finance, les merveilles de la responsabilité sociale de l'entreprise en éthique, etc.

Ces remarques s'appliquent également à la presse économique, qui propose à tous ses lecteurs des réponses prescriptives. Répétons-le : il n'y a pas de panacée en management, pas de solution «pratique» et universelle à tous les problèmes. Il est bon de présenter des techniques, mais de façon descriptive, «critique» : il faut dire comment elles fonctionnent, dans quels domaines on a constaté qu'elles donnent de bons résultats, quand elles échouent. Ainsi, les dirigeants peuvent décider eux-mêmes, comme il leur appartient de le faire, si, quand, et surtout comment les utiliser. Il faut donc, ici encore, apposer le panneau tête de mort, cette fois sur tous les articles concernant les techniques :

«Attention, dangereux si pris hors contexte.» Les techniques, aux mains de personnes sages, peuvent être fort efficaces, mais les formules, dans la tête de personnes irréfléchies, sont destructrices. C'est la raison pour laquelle l'enseignement en management et en gestion doit se donner pour objectif d'aider les gens à réfléchir.

## **S'approcher, puis prendre du recul**

La bonne recherche est profondément enracinée dans les phénomènes qu'elle cherche à décrire. Elle s'en approche suffisamment pour en apprécier la richesse et les nuances. Les méthodes de recherche qui éloignent le chercheur de son sujet, comme les innombrables questionnaires que l'on expédie si facilement, créent souvent plus de confusion qu'elles n'éclairent, car les données sont trop superficielles pour permettre une compréhension réelle. Le détachement n'est pas mieux dans la pratique de la recherche que dans celle du management. Les bons chercheurs vont souvent chercher leurs données élément par élément, sur site.

Mais, après s'être approché au plus près de son sujet, le chercheur doit prendre du recul – s'en éloigner suffisamment pour le percevoir autrement. Autrement dit, se connecter, puis se déconnecter.

### ***La loupe et le marteau***

Encourageons-nous nos chercheurs à se connecter tous azimuts? Pas vraiment. Dans le cas des étudiants en doctorat, nous les enfermons des années durant dans des bibliothèques, puis nous leur disons d'aller chercher un sujet de recherche. Une bibliothèque est le dernier endroit où trouver un sujet intéressant. Même les étudiants qui, par le passé, ont été dans le monde de la pratique ont oublié ce qui s'y passe.

Le résultat, c'est que la recherche est souvent inspirée par une abstraction théorique ou une perspective à la mode : la théorie des jeux, le réseau, la responsabilité sociale de l'entreprise (encore). Vues à travers cet unique verre grossissant, les entreprises paraissent difformes. Souvenez-vous de la «règle de l'outil» : donnez un marteau à un petit garçon, il voit des clous partout. Les concepts étriqués ne valent pas mieux que les techniques étroites. Il ne faut écraser l'entreprise ni à la loupe, ni au marteau.

Selon moi, la recherche la plus intéressante se donne pour objectif de régler un problème important, pas de promouvoir une élégante construction intellectuelle. Elle part d'un comportement observé dans la pratique (Lawrence 1992:140). Je dis à mes étudiants en doctorat de

commencer par une question intéressante et non par une hypothèse élégante. Trouvez un endroit vivant où la question se révèle au grand jour, débusquez les données, alors seulement vous pourrez y appliquer toutes les théories, concepts ou angles potentiellement pertinents, tout ce que vous trouverez dans la littérature.

Je me souviens du contraste entre deux petites conférences auxquelles j'ai assisté il y a quelques années. L'une portait sur la technologie de l'information et les participants, de célèbres universitaires, s'adonnaient à ce que j'appelle la «recherche de la panthère» : vous êtes tapi en haut d'un arbre, prêt à bondir sur le comportement correct qui passe par là – en l'occurrence, c'était le «bon» usage de l'informatique. L'autre conférence portait sur le commerce international. Je me suis demandé pourquoi elle était si riche d'idées intéressantes. C'est que ces chercheurs avaient des clients : ils s'étaient mis au service des préoccupations de dirigeants qui travaillaient dans un contexte particulier.

### ***Le dernier ingrédient, mais pas le moindre***

Le dernier ingrédient d'une bonne recherche, celui qui fédère tous les autres, c'est la passion. Considérez ces deux titres tirés d'une conférence de l'Academy of Management : «L'isomorphisme cognitif dans les réseaux évaluants inter-entreprises : examen empirique de l'image et de l'identité dans le monde universitaire» et «Le coup de Gabriel : comment la paternité a changé ma carrière». Lequel, à votre avis, avait de la passion ?

Certes, il faut de l'objectivité dans la recherche. Mais il faut aussi de la perspicacité, et cela ne vient que si l'on s'engage à fond. Témoin l'encadré suivant :

## APPEL À LA PASSION

*(Résumé de la présentation de l'auteur à la conférence de l'Academy of Management, 1996)*

- *Méprisez la chaire.* Il vaut mieux pouvoir se regarder dans la glace sans rougir qu'avoir ses entrées au club des professeurs d'université.
- *Ne publiez que quand vous avez quelque chose à dire.* Vous serez un lecteur plus heureux.

- *Dites tout, tout de suite, dites-le bien et entièrement.* Donnez-vous une chance de devenir célèbre et non débité en petits morceaux.
- *N'ayez jamais l'ambition d'être le meilleur.* Donnez le meilleur de vous-même.
- *Créez du savoir.* Découvrez quelque chose de nouveau; tous les autres, pratiquement, ruminent du vieux. Il y a sans doute quelque chose de nouveau qui vous crève les yeux (comme Fleming et sa moisissure). Le courage du petit garçon du conte d'Andersen, ça n'était pas de dire que l'empereur était nu. C'était de le voir. Après, le dire était facile.
- *Écrivez pour le praticien réfléchi.* Vous vous attirerez ainsi le respect des plus raisonnables de vos collègues.
- *N'hésitez pas à passer à l'action.* Surprenez-vous. Vous pourriez peut-être, alors, surprendre les autres.
- *Passionnez-vous pour ce que vous faites.* Sinon, faites autre chose.

Nos écoles de management et de gestion nous offrent mille occasions de nous passionner. Nous abordons des problèmes fascinants, au centre de la société contemporaine. La psychologie et l'économie font l'objet d'une attention considérable, mais ni l'une ne l'autre ne suffisent à expliquer ces animaux étranges que sont les entreprises. Dès l'instant où nous aurons dépassé la rigueur et la pertinence, nous attirerons les foules dans nos musées et dans nos galeries.

## Enseigner pour la recherche

L'enseignement est l'un des problèmes de la recherche. Confrontés à des étudiants coupés de la pratique, les professeurs ne sont guère tentés de s'y référer. Les étudiants réclament des cours «pratiques», mais cela n'arrange rien, car cela pousse les professeurs à leur proposer des concepts trop faciles, trop à la mode. Beaucoup d'enseignants sont tellement conditionnés que, lorsqu'ils ont en face d'eux des dirigeants riches d'une expérience intéressante, au lieu de les écouter et d'en apprendre quelque chose, ils se contentent de répéter les cours et les cas préparés pour leurs étudiants habituels.

C'est vraiment dommage de manquer une telle opportunité. Nous avons vu ce qui peut se passer quand la théorie rencontre la pratique dans une salle de cours, quand les chercheurs et les managers réfléchissent ensemble à des problèmes importants. Nous avons vu comment cela peut aider les managers, mais aussi comment cela peut profiter à la recherche, dans la mesure où cela permet de connecter et d'étudier ses idées et d'en faire naître de nouvelles. Mes propres expériences dans ce type de classe ne cessent de m'informer et de me surprendre. Il importe donc non pas de dissocier la recherche de l'enseignement, mais de les connecter pour qu'elles s'améliorent toutes deux.

Il y a plusieurs années, le magazine *The Economist* (14 décembre 1991) citait un doyen de Wharton selon lequel il fallait apporter «plus vite les fruits de la recherche de Wharton dans les salles de cours [de cette école]. Comme beaucoup d'entreprises américaines, [celle-ci] devait raccourcir le cycle de développement de ses produits» (74). Je ne le crois pas. Nul n'a plus grande hâte de parler de ses dernières découvertes qu'un universitaire qui fait de la recherche. Comme le disait l'un de mes propres doyens, «la première chose qu'a envie d'enseigner un nouveau titulaire de doctorat, c'est la dernière chose qu'il a apprise!» Le problème n'est pas de faire entrer les idées de la recherche dans les salles de cours, c'est de les confronter à l'expérience, de sorte que les chercheurs et les managers puissent apprendre les uns des autres.

## Université connexion

La discussion précédente a porté essentiellement sur la nécessité d'établir des liens entre les écoles de management et la pratique. Il est au moins aussi important de les connecter aux universités.

Considérons les écoles les plus réputées pour leur recherche. Elles sont presque toutes rattachées à des universités puissantes. Il existe, certes, des écoles qui, à l'instar de l'Insead, s'adonnent activement à la recherche sans être rattachées à une université. Mais, en général, cela s'avère difficile. Même à la Harvard Business School, la recherche a sans doute souffert du fait que l'école soit si indépendante du reste de l'université. Cela va beaucoup mieux depuis que des liens se sont tissés grâce aux programmes doctorants.

Dépendre d'une université entraîne certes des lourdeurs. (Rien que pour McGill, l'IMPM a par exemple dû obtenir l'approbation de onze comités différents!) Mais cela offre l'avantage immense d'ancrer l'école de management et de gestion dans le sillage intellectuel de sa maison

mère. La pratique, d'un côté, est contrebalancée par l'érudition, de l'autre. La recherche, dans nos écoles, doit donc progresser sur le chemin de crête entre l'érudition académique et la pratique.

## RÉORGANISER LES ÉCOLES DE MANAGEMENT ET DE GESTION

J'en arrive maintenant à l'organisation des écoles de management et de gestion elles-mêmes : corps enseignant, programmes, chaires, fonctions et disciplines.

### **En finir avec le 40/40/20**

C'est en apportant la preuve que l'on est capable de faire de la recherche que l'on se fraie une place au sein du corps enseignant d'une business school prestigieuse. Par la suite, publier dans des journaux savants vous qualifie pour continuer à former les dirigeants de demain. Curieux système, à la vérité!

Il y a une explication simple : tout bon chercheur est forcément un bon professeur, c'est magique! C'est à peu près aussi logique que de dire que la rigueur accouche systématiquement, comme par miracle, de la pertinence. Après s'être vanté des postes mirobolants décrochés par certains diplômés de ses promotions récentes, le directeur du programme doctorant d'une célèbre business school écrivait à ses collègues : « Cela démontre que nous avons raison de considérer qu'une recherche sérieuse est le fondement de l'excellence en matière d'enseignement. » Non, cela démontre simplement que la recherche a pris le pas sur l'enseignement. Ce directeur sait-il seulement ce que valent ses diplômés, comme enseignants? Ses programmes, comme pratiquement tous les autres, n'enseignent pas la moindre pédagogie aux doctorants<sup>1</sup>.

Il y a certainement des tas d'excellents professeurs dans les écoles de management et de gestion, même si les procédures de recrutement et de titularisation n'y sont pas toujours pour grand-chose. Une célèbre école s'est rendue plus célèbre encore pour avoir refusé, trois ans de

---

1. Nous avons décidé que les étudiants du programme doctoral de Montréal devraient tous suivre un cours de pédagogie. Certains professeurs ont protesté. Ils avaient tort. Un cours de pédagogie – 3 % de l'activité – dans un programme qui autorise ses diplômés à passer autant de temps à enseigner qu'à faire de la recherche, cela me semble justifié, tout de même!

suite, d'accorder une chaire au lauréat de son prix du meilleur professeur! Mais il y a aussi de mauvais professeurs, dont certains publient.

Il est ridicule de dire qu'il faut faire de la recherche pour être un bon professeur; cela sous-entend pratiquement que les professeurs ne savent pas lire. Autrement dit, ils ne pourraient pas enseigner les idées des autres, ou au moins les comprendre, s'ils ne font pas eux-mêmes de la recherche. Les faits montrent souvent l'inverse : de très nombreux chercheurs de grand talent ne souhaitent ni lire ni enseigner quoi que ce soit d'étranger au champ très restreint de leurs intérêts. Et, comme le notait déjà Whitehead (1932), il y a de grands professeurs, et même de grands érudits, qui ne publient pas :

Pour certains esprits, parmi les plus fertiles, la composition écrite, ou sous une forme réductible à l'écrit, semble une impossibilité. Dans toutes les facultés, on constate que certains des professeurs les plus brillants ne figurent pas parmi ceux qui publient. Leur originalité demande, pour s'exprimer, un échange direct avec leurs élèves sous forme de cours ou de discussions personnelles. (148; Whitehead citait l'exemple de Socrate!)

Pourquoi ne pas, tout simplement, juger indépendamment les gens sur leur enseignement et sur leur recherche? Puis assigner les tâches conformément aux talents de chacun? Ne serait-il pas temps d'en finir avec la formule des «40/40/20», qui veut que les professeurs consacrent 40 % de leur temps à enseigner, 40 % à faire de la recherche et 20 % à des tâches administratives? Pourquoi ne pas tenir compte des aptitudes et des goûts de chacun et arriver à 90/0/10, ou 20/60/20? (Voir tableau 15.1.)



TABLEAU 15.1  
Le corps enseignant des écoles de management et de gestion

Tâche	Pourcentage d'enseignement	Pourcentage de recherche	Pourcentage de travail administratif
Chaire classique	40	40	20
Jeunes universitaires suédois	10	90	0
Titulaires d'une chaire aux États-Unis	20	60	20
Chefs de clinique aux États-Unis (temps partiel)	40	0	10
Titulaires d'une chaire en Europe	20	30	50
Dirigeants en résidence (temps partiel)	40	0	10
Professeurs titulaires ne faisant pas de recherche (temps partiel)	40	0	10

Certes, il existe des postes d'assistants qui ne font pas de recherche. L'ennui, c'est qu'ils sont en général traités comme des auxiliaires (ce que mon dictionnaire définit comme «subordonné ou incident»). Si les universités ont les deux fonctions de créer et de transmettre des connaissances, pourquoi dénigrer l'une des deux?

Les bons professeurs dont les tâches sont réparties à 80/0/20 devraient être considérés comme des membres respectés du corps enseignant et pouvoir obtenir des chaires. Et les excellents chercheurs qui sont d'exécrables professeurs devraient être soulagés du premier 40 %, ou au moins n'avoir pour élèves que des doctorants. Ensuite, il y a les professeurs 40/40/20 qui, *de facto*, n'effectuent pas le second 40,

car ils abandonnent la recherche dès qu'ils ont leur chaire. Ils devraient voir leur salaire amputé des 40 % correspondants ou doubler leurs heures d'enseignement (80/0/20). Faire de la recherche n'est pas un don gratuit, c'est dû à l'université par quiconque bénéficie d'un poste à plein temps ne demandant qu'un enseignement à temps partiel.

La Suède a un système intéressant. Elle propose aux jeunes titulaires d'un doctorat une période probatoire de six ans au cours de laquelle ils font peu d'enseignement, mais beaucoup de recherche (la formule serait sans doute proche de 10/90/0). Ensuite, ils postulent pour des postes de recherche ou d'enseignement (de l'ordre, respectivement, de 30/50/20 et 70/10/20), en fonction de leur performance. Bien entendu, les titulaires d'une chaire, aux États-Unis, font en général moins d'heures d'enseignement, cela se situe autour de 20/60/20; les chercheurs ayant fait leurs preuves peuvent en faire encore moins. En revanche, la pratique la plus courante, en Europe, veut que détenir une chaire entraîne la direction d'un département. Pour les récompenser de l'excellence de leur recherche, les impétrants sont surchargés de tâches administratives!

Je suis très favorable à la formule 40/0/10, parfaite pour les praticiens réfléchis, souvent des consultants ou des «dirigeants en résidence», qui apprécient le monde universitaire et sont particulièrement doués pour l'enseignement. Ils peuvent beaucoup apporter aux écoles de management et de gestion, mais ils préfèrent le faire à temps partiel, en parallèle à d'autres responsabilités. Cela ressemble aux chefs de clinique, dans le domaine de la médecine, sauf qu'ils ne font pas de recherche. J'ai eu de nombreuses occasions de voir, surtout en Europe, l'application réussie de cette formule.

Du point de vue de l'école, ces individus peuvent être très forts précisément là où les universitaires classiques sont en général plutôt faibles – par exemple, pour animer la classe ou enseigner des savoir-faire. Ils peuvent aussi apporter des liens utiles avec la pratique. De leur propre point de vue, ils jouissent du prestige d'une affiliation universitaire, ce qui n'est pas pour nuire à leur carrière, surtout s'ils font du conseil. D'ailleurs, leur rémunération, en tant qu'enseignant, est presque de l'argent de poche, ce qui veut dire que les écoles peuvent négocier avec eux des contrats assez favorables.

Un tel arrangement ne vise pas à diminuer la place de la recherche. Bien au contraire, il la renforcerait sans doute dans la mesure où il permettrait à ceux qui préfèrent la recherche de faire moins d'enseigne-

ment. Il ambitionne d'améliorer la qualité du corps enseignant, et ce ne serait pas un luxe dans de nombreuses business schools.

## La question des chaires

Un mot sur les chaires. Elles ont été créées pour protéger la liberté d'expression des professeurs, en particulier pour éviter qu'ils ne soient renvoyés arbitrairement par des hommes politiques ou par la direction de leur université en raison de leurs opinions. Aujourd'hui, c'est l'inverse : le système fait souvent obstacle à la liberté d'expression. La menace vient désormais moins de l'extérieur que de l'intérieur – c'est-à-dire plus précisément de leurs propres collègues. Le fait de *détenir* une chaire a peut-être protégé, par le passé, ceux qui disaient ce qu'ils pensaient, mais aujourd'hui, pour la *décrocher*, ils ont intérêt à faire preuve de prudence. Certains collègues puissants peuvent leur mettre des bâtons dans les roues, reprochant à un économiste d'être trop radical ici, à un sociologue d'être trop conservateur là, voire, un peu partout, de manquer de « rigueur » dans la recherche.

Je pense que le système des chaires peut jouer un rôle utile, mais à deux conditions. La première, c'est qu'il ne faut les accorder qu'au vu d'une évaluation équilibrée de la performance, autrement dit veiller à la qualité de l'enseignement, en parallèle à celle de la recherche, et aussi veiller à ce que cette dernière soit jugée non pas uniquement par d'autres chercheurs, mais aussi par des praticiens intelligents (il faut faire siéger des Bill et des Barbara dans les comités d'attribution des chaires).

La seconde condition est de remettre périodiquement en cause que la possession d'une chaire. Il ne s'agit pas de reprendre l'intégralité du processus, mais de vérifier si les professeurs titulaires tiennent leurs engagements. Faute de quoi il faudrait modifier la répartition de leurs tâches, par exemple leur demander davantage d'heures d'enseignement s'ils font moins de recherche.

## Pour en finir avec les silos

Un autre moyen d'enseigner dans une business school, c'est de prouver que l'on est spécialiste en marketing, en finance, en comptabilité ou en gestion des ressources humaines – mais ni en management, ni en business. Ici comme ailleurs, inutile de se présenter si l'on s'intéresse à des domaines moins restreints : il n'y aura souvent littéralement pas de place pour vous.

La plupart des fonctions actuellement enseignées dans les business schools l'étaient déjà il y a près d'un siècle. Les systèmes d'information s'y sont glissés plus tard – grâce à l'avènement de l'ordinateur, le management s'est métamorphosé en management stratégique et le comportement organisationnel en gestion des ressources humaines. Pour un siècle, on ne peut pas dire que cela fasse beaucoup de changement !

*Quid* de l'innovation? Du design? De l'histoire des entreprises? Et du bon vieux management? Que les fonctions établies soient la source de connaissances importantes, c'est incontestable. Ce qui est tout à fait contestable, en revanche, c'est qu'elles contiennent toutes les connaissances nécessaires. De la même manière, il est incontestable que ces fonctions ont un rôle central à jouer dans les écoles de management. Mais qu'elles étranglent tout le reste, il ne faudrait l'accepter nulle part. Or c'est accepté presque partout. Les programmes sont conçus, les cours affectés à Untel ou Untel, les budgets à tel ou tel département, et les enseignants recrutés en fonction de ces considérations. J'ai vu, à de multiples reprises, les candidats les plus intéressants se faire éliminer parce qu'ils ne « coïncidaient » pas avec un département. Tout le monde les trouvait très bien. Mais aucun département n'était prêt à se départir d'un « poste » – autrement dit à diluer son influence.

Herbert Simon critiquait déjà cet état de choses en 1957, précisant que « l'on ne pouvait permettre de laisser se développer une structure par départements au sein des écoles ou que, si c'était inévitable, leur importance devait être minimisée ». Les écoles pouvaient devoir « confier à des sous-groupes spécialisés certaines responsabilités concernant le recrutement et l'évaluation d'enseignants dans leur spécialité – mais ils ne devaient en aucun cas en avoir la responsabilité exclusive » (351). La pratique, aujourd'hui, c'est qu'ils l'ont dans tous les cas !

Les effets pernicieux de ce goulet d'étranglement, nous les avons notés tout au long de ces pages : dans les programmes de management, même les programmes *avancés*, qui renvoient les managers dans les silos fonctionnels dont ils sortent; dans la recherche, plus encline à promouvoir des études étroitement définies qu'à traiter des questions de grande envergure; dans la conception des programmes, occasion de discussions de maquignons entre les diverses fonctions, etc. Il est triste de voir que les entreprises s'évertuent à démolir ces silos fonctionnels, alors que les business schools ne cessent de les renforcer.

« Nous devons modifier les systèmes incitatifs destinés aux enseignants et aux élèves afin de récompenser les travaux transversaux », écrivait Wind en 1999. Alors seulement nous pourrions nous attaquer

aux problèmes transversaux auxquels sont confrontées les entreprises» (9, voir aussi Porter et McKibbin [1988:323] qui disaient pratiquement la même chose). Mais les entreprises ne sont pas confrontées à des problèmes transversaux. Elles sont confrontées à des problèmes, point barre (dont un bon nombre résultent de la séparation des fonctions). Nous devons nous reprogrammer la tête pour briser ces catégories étroites.

Les fonctions font trop souvent obstacle à un changement sérieux dans les écoles. Proposez quelque chose de nouveau – il vous faudra le défendre devant un comité de représentants des fonctions, chacun venant avec la ferme intention de protéger son pré carré. C'est l'une des grandes raisons qui font que les écoles n'aient pas réussi, avec leur stratégie de 1950, à faire évoluer un diplôme qui remonte, lui, à 1908. Nous répétons inlassablement à nos étudiants que les structures établies peuvent faire obstacle au changement indispensable, mais nous en supportons tous les jours les conséquences.

Quant à la recherche, l'organiser sur une base strictement fonctionnelle peut décourager ce que Kuhn (1962) appelait la science «révolutionnaire», par opposition à la science «normale». «Le danger, c'est que la recherche en management considère tout simplement pour acquises les fonctions qui se sont développées avec la montée en puissance des grandes entreprises bureaucratiques et se confine à une simple approche de "solution des problèmes"» (Fox 1992:88). Les domaines fonctionnels font-ils les progrès qu'ils faisaient il y a dix ou vingt ans? Si les choses intéressantes se passent en lisière, en dehors des lieux établis, les business schools laissent trop peu de place aux lisières.

J'ai rarement rencontré un doyen qui ne se plaigne pas de la structure fonctionnelle de son école. Ni qui fasse le moindre effort pour que cela change. Les solutions ne sont pourtant pas difficiles à trouver – il suffit tout simplement de changer notre conception du monde. Et, ce qui revient au même, d'échapper à la vigilance de ces cerbères que sont les professeurs dans la structure existante. C'est comme faire accepter la technologie du quartz à des horlogers suisses. Certes, ils ont fini par s'y résoudre. Mais il a fallu que le monde extérieur les y force. Alors, réveille-toi, monde extérieur, l'enseignement du management a besoin de toi!

L'encadré suivant contient mes propres propositions, qui valent ce qu'elles valent. Veillez à ne pas vous trouver entre elles et les business schools, car vous risquez de vous faire écraser par la foule de celles qui voudront les adopter.

## STRUCTURER LES ÉCOLES DE MANAGEMENT ET DE GESTION

- Premièrement, ne laissez jamais, absolument jamais, un domaine spécialisé contrôler des budgets, surtout concernant les recrutements.
- Deuxièmement, soumettez toutes les décisions de recrutement à un comité central éclectique agissant au nom du besoin en connaissances des managers, des entreprises et de la société en général. Ne vous contentez pas d'un mélange éclectique de personnes – veillez à faire appel à des individus éclectiques, même s'ils ont fait leurs débuts dans une fonction. Outre ceux que vous trouverez peut-être au sein de l'école, faites-y entrer un certain nombre de Bill et de Barbara.
- Troisièmement, insistez pour que ce soit ces personnes qui conçoivent tous les programmes de management. Ne faites intervenir les spécialistes fonctionnels que lorsque le programme ainsi conçu en arrive à spécifier les activités fonctionnelles.
- Quatrièmement, réservez environ la moitié des postes d'enseignants aux fonctions, l'autre moitié à des personnes ne correspondant à aucune fonction, mais qui sont intéressées par le business et le management. Même dans les fonctions existantes, donnez la préférence aux individus qui portent deux casquettes – par exemple, un spécialiste du marketing réellement passionné par la finance – et à ceux des disciplines fondamentales, à la condition qu'ils manifestent un enthousiasme authentique pour les questions touchant au business et au management.
- Cinquièmement, le nombre de personnes travaillant à l'extérieur ou transversalement par rapport aux fonctions établies et nouvelles doit être un bon indice de la robustesse d'une business school. Et c'est au nombre de celles qui sont suffisamment chevronnées pour être capables de réfléchir avec une classe de managers en activité que l'on devrait juger si elle mérite d'être appelée école de management.
- Sixièmement, veillez à l'agencement intérieur des locaux : cela fait partie de la structure. Par exemple, ne placez pas des

spécialistes des mêmes matières dans des bureaux voisins. Ils se retrouveront toujours. On se parle, entre voisins. Alors, mélangez les spécialités, vous éliminerez peut-être ainsi les ghettos. Après tout, nous sommes censés œuvrer au sein du «village mondial».

## Un mot sur les disciplines

La grande révolution des business schools après les années 1950 a consisté, en partie, à accorder un respect nouveau aux disciplines académiques sous-jacentes, notamment l'économie, la psychologie et les mathématiques. Bon nombre des meilleures écoles ont entrepris d'imiter Carnegie à l'âge d'or de Bach, de Simon et de leurs émules, en faisant appel à des universitaires relevant d'autres disciplines qui se consacraient aux grands problèmes du monde des affaires et des entreprises (sinon au management en soi). Ces écoles sont ainsi devenues des lieux passionnants, des forums d'idées diverses, et c'est justement la vocation des universités. C'est encore le cas dans beaucoup de business schools, dans une certaine mesure. Une *certaine* mesure.

Les écoles doivent certainement s'appuyer sur les disciplines sous-jacentes, les trois que nous avons nommées et diverses autres, peut-être l'histoire, l'anthropologie, voire la géographie. Ces matières sont en effet la source de beaucoup de connaissances concernant le comportement social, et les écoles de management et de gestion doivent puiser à toutes les sources possibles. Mais elles n'ont pas besoin de répliquer ces disciplines pour le faire. Je le répète, les professeurs sont censés savoir lire.

Il faut voir les disciplines comme des racines – c'est ainsi que je les ai représentées dans la figure 2.1. Elles nourrissent le tronc (gestion, management et structure de l'entreprise), puis, à leur tour, les branches des fonctions appliquées. Mais, étant des racines, elles doivent rester souterraines.

Ce que les disciplines savent faire – et elles le font souvent remarquablement bien – c'est de produire des universitaires érudits, qui trouvent leur place dans les écoles de management et de gestion parce qu'ils se penchent sur les problèmes des affaires, du management ou des organisations. Ces derniers ont beaucoup contribué à améliorer nos écoles.

Trois de mes collègues préférés, à McGill, viennent de la sociologie, des sciences politiques, et de l'histoire.

Comme nous l'avons noté au chapitre 2, les business schools n'ont besoin ni de grands prêtres autoproclamés, à l'instar de ces professeurs de finances qui se font appeler «économistes financiers», ni de spécialistes de la théorie des jeux s'amusant à faire de la stratégie. Mais elles ont effectivement besoin d'éclectisme. De ce point de vue, il est dommage que les écoles de management et de gestion placent si bien leurs doctorants, car cela les rend moins éclectiques et donc moins intéressantes. Nous devrions apporter du sang nouveau à nos circuits intellectuels en recrutant des personnes venant d'un vaste éventail de disciplines sous-jacentes et d'ailleurs.

## Changer les agents du changement

Il n'est pas facile d'être doyen d'une école de management et de gestion par les temps qui courent, ce n'est d'ailleurs sans doute jamais facile. Vous imaginez ce que c'est que de gérer tant de gens censés faire de la gestion. Les écoles de management et de gestion ont des professeurs titulaires, dont une abondance de *prima donnas*, elles sont enfermées dans le carcan des départements fonctionnels, leurs programmes et leur philosophie sont gravés dans le marbre, ce qui ne les empêche pas de se considérer comme devant changer tout le reste. Comme ces gens qui deviennent psychiatres suite à de vaines tentatives de se soigner eux-mêmes, nous enseignons peut-être les phénomènes organisationnels suite à de vaines tentatives de nous organiser nous-mêmes.

Nous parlons développement de nouveaux produits alors que nous avons introduit notre diplôme le plus récent en 1908; nous prônons inlassablement le changement stratégique alors que la nôtre remonte aux années 1950; nous enseignons les modèles d'investissement les plus sophistiqués du monde alors que nous soumettons nos propres décisions à des modèles prévoyant que l'on rentre dans ses fonds en un an. En outre «aucun autre secteur d'activité ne négligerait la recherche fondamentale dans un domaine [le programme] aussi crucial à sa mission» (Wind 1999:17), sans parler de l'impact qu'ont nos diplômés sur la pratique du management.

Il y a deux façons évidentes de changer une business school : lentement ou vite. Je crains fort que ni l'une ni l'autre ne marche. Le changement lent ne fait que renforcer le *statu quo*. La structure et les programmes diplômants sont trop figés. Les efforts pour accomplir ce



type de changement au cours de ces dernières décennies n'ont fait que les figer davantage. Les business schools sont victimes du succès qu'elles ont rencontré tout en faisant beaucoup de choses de travers. Tant que la société le tolère – conférant de hautes responsabilités à des individus dont la formation intellectuelle est l'antithèse du leadership, laissant les chercheurs vivre et travailler en vase clos – pourquoi cela changerait-il? D'ailleurs, le vrai changement suppose un effort de collaboration. Si les professeurs ont déjà du mal à se retrouver pour des réunions normales, comment voulez-vous que quoi que ce soit change?

Le changement rapide, spectaculaire, c'est la folie du moment. Les entreprises passent leur temps à tout changer, au moins jusqu'à ce qu'un désastre ne se produise, les contraignant à faire volte-face pour revenir plus ou moins à la situation antérieure (encore un changement!). Nos écoles n'ont que faire de tant de bruit et de fureur, surtout lorsque cela n'apporte rien. Ce n'est pas de révolution ou de réorganisation dont nous avons besoin, au moins pour commencer, mais de mettre à plat la conception même de nos écoles : il faut se réunir, réfléchir, se demander ce que nous faisons, voir si c'est bien ce que nous sommes censés faire. Nous pourrions alors voir comment faire autrement. Comme ce livre a tenté de le dire, il nous faut absolument repenser qui nous formons, comment, et dans quel dessein; repenser comment, pourquoi et pour qui nous faisons de la recherche; repenser comment nous sommes organisés pour accomplir ces deux missions. Ce travail accompli, si nous sommes honnêtes, nous n'aurons d'autre choix que de changer.

Mais serons-nous capables de le faire de l'intérieur de nos structures existantes? Nous permettront-elles de réaliser le type de changement dont nous avons besoin? Une révolte conduite par nos étudiants, leurs employeurs, ou l'ensemble de la société, suffirait-elle à nous y contraindre? Ou faudra-t-il l'émergence menaçante d'alternatives concurrentes – de nouvelles approches, de nouvelles écoles, de nouvelles personnes, le tout voyageant peut-être dans un cheval de Troie? L'avenir nous le dira.

Pour en revenir à notre point de départ, finirons-nous par avoir des écoles de management ou de gestion? À l'heure où j'écris ces lignes, l'immense majorité des business schools font la part infiniment plus belle à la gestion qu'au management. Certaines auront peut-être le courage de déclarer la couleur, d'affirmer leur préférence pour la gestion – elles cesseront peut-être même de prétendre former des dirigeants. J'espère que beaucoup d'autres choisiront de devenir sérieusement

managériales. Le monde a besoin de meilleurs dirigeants, il a donc besoin d'institutions sérieuses, capables de les former sérieusement.

Je n'ai jamais eu le désir de prendre les commandes d'une business school ou d'une école de management. Je sais peut-être trop bien ce que cela représente. En outre, j'aime mon travail et ne l'échangerais pour rien au monde. Mais si cela m'arrivait tout de même, mon objectif ne serait pas de bâtir la meilleure business school du monde. Ce serait de bâtir la première bonne école de management.



# BIBLIOGRAPHIE

- Association to Advance Collegiate Schools of Business, "Overview of U.S. Business Schools", St. Louis, Missouri, 2002.
- "A Report of the AACSB Faculty Leadership Task Force", St. Louis, Missouri, 1996.
- Susan Aaronson, "Dinosaurs in the Global Economy?", in *Management Education and Competitiveness: Europe, Japan, and the United States*, ed. Rolv Petter Amdam, xiv, Londres, Routledge, 1996.
- "Serving America's Business Graduate Business Schools and American Business", *Business History* 34, n° 1 (1992): 160-182.
- William Abernathy, J., et James Utterback, "Patterns of Industrial Innovation", *Technology Review* 80, n° 7 (1978): 40-47.
- Robert Ackerman, *The Social Challenge to Business*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1975.
- Adweek Magazine's Newswire, "It Sure Did Good Advertising", 21 Octobre 2002.
- Edward Alden, "Inside Track 260 Business Education", *Financial Times*, 14 août 2000.
- Saul David Alinsky, *Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals*, New York, Random House, 1971.
- Gilles Amado, "A Transitional Design for Management Learning", in *Working with Organizations and Their People: A Guide to Human Resources Practice*, ed. Douglas Weston Bray, New York, Guilford, 1991.
- Sarah Anderson, John Cavanagh, Chris Hartman et Betsy Leondor-Wright, "Executive Excess 2001", Boston, Institute for Policy Studies, 2001.
- Gregor Andrade, Mark Mitchell et Erik Stafford, "New Evidence and Perspectives on Mergers", *Journal of Economic Perspectives* 15, n° 2 (2001), p. 103-120.
- F. Andrews, "Management: How a Boss Works in Calculated Chaos" *New York Times*, 29 octobre 1976.
- Kenneth Richmond Andrews, *The Concept of Corporate Strategy*, 3d ed., Homewood, Illinois, Irwin, 1987.
- Alec Appelbaum, "Beyond the Bottom Line", *Salon Ivory Tower*, 1er mars 1999 (disponible sur [www.salon.com/it/feature/1999/03/olfeature.html](http://www.salon.com/it/feature/1999/03/olfeature.html)).
- Chris Argyris, "Education for Leading-Learning" *Organizational Dynamics* 21, n° 3 (1993)p. 5-17.
- "Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program", *Academy of Management Review* 5, n° 2 (1980), p. 291-298.
- Chris Argyris et Donald Schön, *Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice*, Reading, Massachusetts, Addison-Wesley, 1996.

- J. S Armstrong, "The Devil's Advocate Responds to an MBA Student's Claim That Research Harms Learning", *Journal of Marketing* 59 (1995), p. 101-106.
- Aspen Institute, Initiative for Social Innovation through Business, "Where Will They Lead? MBA Student Attitudes about Business and Society", New York, 2002.
- James Atlas, "The Million-Dollar Diploma: Harvard Business School Struggles to Maintain Its Value", *New Yorker*, 19 juillet 1999, p. 42-51.
- Simon Avery, "Hewlett-Packard's Profit Falls 66 % but Tops Forecast", *Globe and Mail*, 17 mai 2001.
- George Leland Bach, "Managerial Decision Making as an Organizing Concept", in *The Education of American Businessmen: A Study of University-College Programs in Business Administration*, ed. Franck Cook Pierson, p. 319-354, New York, McGraw-Hill, 1959.
- Stephen Baker et Gary McWilliams, "Now Comes the Corporate Athlete", *Business Week*, 31 janvier 1994, p. 71-72.
- W. Balke, Henry Mintzberg et J.A. Waters, "Team Teaching General Management: Theoretically, Experientially, Practically", *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal* 111, n° 2 (1978).
- Louis Barnes, C. Roland Christensen et Abby Hansen, *Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings*, Boston, Harvard Business School Press, 1994.
- Jean-Louis Barsoux et Peter Lawrence, "The Making of a French Manager", *Harvard Business Review*, (juillet-août 1991), p. 58-67.
- M Beer, R. A. Eisenstat et B. Spector, "Why Change Programs Don't Produce Change", *Harvard Business Review*, (novembre-décembre 1990), p. 158-66.
- Michael Beer, *Human Resource Management: A General Manager's Perspective: Text and Cases*, New York, Free Press, Collier Macmillan, 1985.
- Michael Beer, Russell A. Eisenstat et Bert Spector, *The Critical Path to Corporate Renewal*, Boston, Harvard Business School Press, 1990.
- Ken Belson, "Japan Firms Are Cashing In on Patent Caches", *International Herald Tribune*, 15 mars 2002.
- Roger Bennett et Rotbert Cooper, "The Misuse of Marketing: An American Tragedy", *Business Horizons* 24 (1981), p. 51-61.
- Warren Bennis, *On Becoming a Leader*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley, 1989.
- C. Berger, "In Defence of the Case Method: A Reply to Argyris", *Academy of Management Review* 8, n° 2 (1983), p. 329-33.
- Amar Bhidé, *The Origin and Evolution of New Businesses*, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- "The Road Well-Traveled: A Note on the Journey of HBS Entrepreneurs", Boston, Harvard Business School, 1996.
- John Bigelow, *Managerial Skills: Explorations in Practical Knowledge*, Newbury Park (Californie), Sage, 1991.

- Allan David Bloom, *The Closing of the American Mind*, New York, Simon & Schuster, 1987.
- Mary Schlangenstein Bloomberg, "Oryx Gambles on Spar Platform to Help It Repair Fiscal Damage", *Journal Record*, 20 septembre 1996.
- Henry Boettinger, "Is Management Really an Art?", *Harvard Business Review* (janvier-février 1975), p. 54-60.
- Derek Bok, "Report of the President of Harvard College and Reports of Departments", in *Official Register of Harvard University*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1979.
- Allan Bolton, "Joint Architecture by HR Specialists and Business Schools", *Management Development Review* 9, n° 1 (1996), p. 22-24.
- Lori Bongiorno, "The B-School Profs at the Head of Their Class", *Business Week*, 24 octobre 1994, p. 45-46.
- Richard Boyatzis, "Cornerstones of Change: Building the Path for Self-Directed Learning", in *Innovation in Professional Education*, ed. Richard E. Boyatzis, Scott Cowen, David Kolb et al. San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- Richard Boyatzis, E. Scott, S. Cowen et David Kolb, "Conclusion: What If Learning Were the Purpose of Education?", in *Innovation in Professional Education*, ed. Richard Boyatzis, Scott Cowen, David Kolb, et al., San Francisco, Jossey-Bass, 1995a.
- Richard Boyatzis, E. Scott, S. Cowen, David Kolb *et al.*, eds. *Innovation in Professional Education*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995b.
- Della Bradshaw, "Making Courses Measure Up", *Financial Times*, 19 mai 2003a.
- "Plenty of Room for Naked Gamesmanship", *Financial Times*, 20 janvier 2003b.
- "Running a School Like a Business", *Financial Times*, 20 janvier 2003c.
- "A Year to Remember", *Financial Times Survey*, 3 octobre 1996.
- Shelly Branch, "Hunt War on MBA", *Fortune*, 15 mars 1999, p. 79-80.
- "MBAs Are Hot Again and They Know It", *Fortune*, 14 avril 1997, p. 77-79.
- Peg Brickley, "Foamex Buyout Hits Snags", *Philadelphia Business Journal* 18, n° 34 (10 octobre 1999), p. 1-2.
- Nils Brunsson, "Propensity to Change: An Empirical Study of Decisions on Reorientations", Goteborg, Goteborgs Universitet, 1976.
- Phil Buchanan, "Harvard B-School's E-Mania", *New York Times*, 12 décembre 2000.
- Barbara Buell, "The Second Comeback of Apple", *Business Week*, 28 janvier 1991.
- Mario Bunge, *Social Science under Debate*, Toronto, University of Toronto Press, 1998.
- Gilbert Burck, "The Transformation of European Business", *Fortune*, novembre 1957, p. 145-152.
- John Burgoyne, "Creating the Managerial Portfolio: Building on Competency Approaches to Management Development", *Management Education and Development* 20, n° 1 (1989), p. 56-61.

- John Burgoyne et Alan Mumford, "Learning from the Case Method: A Report to the European Case Clearing House", Lancaster, Lancaster University Management School, 2001.
- Peter Burrows, "Carly's Last Stand? The Inside Story of the Infighting at Hewlett-Packard", *Business Week*, 24 décembre, 2001a.
- "The Radical: Carly Fiorina's Bold Management Experiment at HP", *Business Week*, 19 février, 2001b, p. 70-80.
- The Business Roundtable, "Statement on Corporate Governance", Washington (D.C.), 1997.
- *Statement on Corporate Responsibility*, New York, 1981.
- Business Week*, "The Good CEO", 23 septembre 2002, p. 80-81.
- "How Executives Rate a B-School Education", 24 mars 1986, p. 63.
- Business Week Online*, "The Best Performers." 25 mars 2002a.
- "The Forces That Move Drug Costs", 10 décembre 2001.
- "Learning to Put Ethics Last", 11 mars 2002b.
- Graham Button, "Marshall Makes Out", *Forbes* 150, n° 12 (23 novembre 1992).
- Graham Button et John Haynes, "The Perils of Pearlman", *Forbes* (15 février 1993).
- H.S. Byrne, "FMC Corp.", *Barron's*, 6 juillet 1992, p. 41.
- John Byrne, "Back to School: Special Report on Executive Education", *Business Week*, 28 octobre 1991, p. 102-107.
- "The Best B-Schools: Big Changes since 1988 Have Made a Lot of Graduates Happier", *Business Week*, 29 octobre 1990a, p. 42-66.
- "The Best B-Schools: Is Research in the Ivory Tower 'Fuzzy, Irrelevant, Pretentious'?", *Business Week*, 29 octobre 1990b, p. 62-64.
- John Byrne, et Lori Bongiorno, "The Best B-Schools", *Business Week*, 24 octobre 1994, p. 62-70.
- Canadian Business*, "Education 2000: Custom Programs for Strategic Training", 31 décembre 1999.
- Peter Cappelli, "Managing without Commitment", *Organizational Dynamics* 28, n° 4 (2000), p. 11-24.
- Jim Carlton, "Thinking Different: At Apple, a Fiery Jobs Often Makes Headway and Sometimes a Mess", *Wall Street Journal*, 14 avril 1998.
- J. Castro et J. Hannifin, "Gone but Not Forgotten", *Time* 136, n° 8 (20 août 1990).
- Simon Caulkin, "All Aboard the Gravy Train. But Is an MBA Really the Business?", *The Observer*, 8 novembre 1998.
- Ariana Eunjung Cha, "Hewletts, Packard vs. HP", *Washington Post*, 9 décembre 2001.
- Ram Charan et Geoffrey Colvin, "Why CEOs Fail", *Fortune*, 21 juin 1999, p. 31-40.
- Earl Cheit, "Business Schools and Their Critics", *California Management Review*, 27, n° 3 (1985), p. 43-62.
- *The Useful Arts and the Liberal Tradition*, New York, McGraw-Hill, 1975.

- Carol Chetkovich et David Kirp, "Cases and Controversies: How Novitiates Are Trained to Be Masters of the Public Policy Universe", *Journal of Policy Analysis and Management* 20, n° 2 (2001), p. 283-314.
- Robert Chia, "Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination", *Journal of Management Studies* 33, n° 4 (1996), p. 409-428.
- Chief Executive*, "B-Schools under Fire", avril 1993, p. 50-64.
- C. Roland Christensen, Kenneth Andrews et M. Porter, *Business Policy: Text and Cases*, 5<sup>e</sup> édition, Homewood (Illinois), Irwin, 1982.
- C. Roland Christensen et A. Zaleznik, "The Case Method and Its Administrative Environment", in *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff*, ed. Malcolm P. McNair et Anita Hersum, New York, McGraw-Hill, 1954.
- Patricia Clifford et Sharon Friesen, "A Curious Plan: Managing on the Twelfth", *Harvard Educational Review* 63, n° 3 (1993), p. 339-358. Copyright © 1993 by the President and Fellows of Harvard College. Tous droits réservés. Reproduit avec autorisation.
- Peter Cohen, *The Gospel According to the Harvard Business School*, Garden City (N.Y.), Doubleday, 1973.
- C. Collins, B. Leondor-Wright, L. Thurow et H. Skal, "Shifting Fortunes: The Perils of the Growing American Wealth Gap", Boston, United for a Fair Economy, mars 1999.
- Randall Collins, *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, San Diego, Academic Press, 1979.
- Jay Conger, "The Brave New World of Leadership Training", *Organizational Dynamics* 21, n° 3 (1993), p. 46-58.
- "Can We Really Train Leadership?", *Strategy and Business* 2 (hiver 1996), p. 52-65.
- *Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders*, San Francisco, Jossey-Bass, 1992.
- Melvin Copeland, "The Genesis of the Case Method in Business Instruction", in *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff*, ed. Malcolm P. McNair and Anita C. Hersum, p. 25-33, New York, McGraw-Hill, 1954.
- Bogdan Costea, "Executive Education in the Era of the Global: Some Thoughts on Globalism, Diversity, Learning", Bailrigg, Lancaster, Lancaster University, 1998.
- "Representations of Human Diversity in Mainstream Management Education: Critique and Development", these de doctorat, université de Lancaster, 2000.
- Bogdan Costea et Stephen Watson, "The Globalisation of Management Education: Differences in International Perspectives", texte présenté à la conférence annuelle 1998 de la the Society for Research in Higher Education, université de Lancaster, 1998.
- Stuart Crainer et Des Dearlove, *Gravy Training: Inside the Business of Business Schools*, San Francisco, Jossey-Bass, 1999.



- “Introduction to Top Fifty Thinkers”, [www.FTdynamo.com](http://www.FTdynamo.com), 17 janvier 2001.
- Richard Cyert et J. G. March, *A Behavioral Theory of the Firm*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1963.
- Richard Cyert et William Dill, “The Future of Business Education,” *Journal of Business* 37, n° 3 (1964), p. 221-237.
- Eric Dash, Ellen Florian, Lisa Munoz et Jessica Sung, “America’s 40 Richest under 40”, *Fortune*, 17 septembre 2001, p. 193-200.
- Marilyn Wood Daudelin, “Learning from Experience through Reflection”, *Organizational Dynamics* 24, n° 3 (1996)p. 36-48.
- Harry Davis et Robin Hogarth, “Rethinking Management Education: A View from Chicago”, Chicago, University of Chicago Graduate School of Business, ca. 1992.
- Ann de Rouffignac, “Once Great Tyler Now Troubled by Declining Sales”, *Houston Business Journal* 27, n° 9 (18 juillet 1997).
- Derek DeCloet, “Trolling for Minnows”, *Canadian Business* 73, n° 2 (2000), p. 47-49.
- Arnoud DeMeyer, in J. C. Linder and H. J. Smith, “The Complex Case of Management Education”, *Harvard Business Review* (septembre-octobre 1992).
- Alan Deutschman, “The Second Coming of Steve Jobs”, *The National Post*, 1er novembre 2000.
- “The Trouble with MBAs”, *Fortune*, 29 juillet 1991, p. 67-78.
- E. Devons, *Planning in Practice: Essays in Aircraft Planning in War-Time*, Cambridge, Cambridge University Press, 1950.
- Robert DiNardo, “No Confidence Vote for Oryx’s Changes”, *Platt’s Oilman News* 73, n° 15 (23 janvier 1995).
- Kerry Dolan, “The Return of Jimmy Three Sticks”, *Forbes* 164, n° 7 (20 septembre 1999).
- Wallace Donham, “Business Teaching by the Case System”, *American Economic Review* 12, n° 1 (1922), p. 53-65.
- Arch Dooley, et Wickham Skinner, “Casing Case-Method Methods”, Boston, Harvard Business School, 1975.
- Dan Dorfman, “More Firms Should Bounce Chief Executives”, *USA Today*, 21 janvier 1993.
- Thomas Dougherty, George Dreher et William Whitely, “The MBA as Careerist: An Analysis of Early-Career Job Change”, *Journal of Management* 19, n° 3 (1993), p. 535-548.
- Joel Dreyfuss, “John Sculley Rises in the West”, *Fortune*, 9 juillet 1984, p. 180-184.
- Peter Drucker, *Management: Tasks, Responsibilities, Practices*, New York, Harper& Row, 1974.
- *The Practice of Management*, New York, Harper, 1954.
- “Putting More Now into Knowledge”, *Forbes*, 15 mai 2000, p. 84-87.
- “The Theory of the Business”, *Harvard Business Review* (septembre-octobre 1994), p. 95-104.

- Amy Dunkin et Nadav Enbar, "Getting the Most for Your B-School Money", *Business Week*, 19 octobre 1998, p. 176-178.
- Thomas Dyckman, "The 1996 Cornell Sponsored MBA-Executive Study: Corporate Leadership: A Survey on Values", Ithaca (N.Y.), the Johnson Graduate School of Management at Cornell University, 1996.
- The Economist*, "Back to the Laboratory", 7 octobre 1995, p. 69.
- "Dons and Dollars", 20 juillet 1996, p. 53-54.
- "The Quiet American", 8 novembre 1997.
- "Wharton Business School: A New MBAge", 14 décembre 1991, p. 72-74.
- The Economist Global Executive*, "The Scene at Said", 12 novembre 2001.
- T. S. Eliot, *Four Quartets*, London, Faber, 1959.
- Gunnar Eliasson, "The Nature of Economic Change and Management in the Knowledge-Based Information Economy", Stockholm, KTH Stockholm, Department of Industrial Management, 1998.
- A.C. Enthoven, Annexe A in D. Novick "Long-Range Planning through Program Budgeting", in *Perspectives of Planning*, ed. E. Jantsch, Paris, OECD, 1969.
- David Ewing, *Inside the Harvard Business School: Strategies and Lessons of America's Leading School of Business*, New York, Times Books, 1990.
- Geraldine Fabrikant, "Executives Tremble as Judge Slaps Hand in Privately Held 'Cookie Jar'", *New York Times*, 16 juin 2003.
- James Fallows, "The Case against Credentialism", *Atlantic Monthly* (décembre 1985), p. 49-67.
- Henri Fayol et Irwin Gray, *General and Industrial Management*, Rev. ed. New York, Institute of Electrical and Electronics Engineers, 1984. (Henri Fayol, *Administration industrielle et générale*, Dunod, 1999; première édition 1916.)
- R. Filipczak, J. Gordon, M. Hequest et D. Stamps, "Good Distance Training Looks Like... Well, Like Good Training", *Training* 34, n° 1 (janvier 1997), p. 13-16.
- "Concerns Are Raised by Global Thrust", 22 octobre 2001.
- *Mastering Management*, London, Financial Times, Prentice-Hall, 1997.
- Thomas Fitzgerald, "Firms Offer Employees Custom MBA Programs", [www.collegejournal.com](http://www.collegejournal.com); cité le 19 juillet 2001.
- Forbes*, "Hard Times for Marshall Cogan", 26 janvier 1987.
- S. Fox, "Debating Management Learning: II", *Management Learning* 25, n° 1 (1994), p. 83-93.
- "What Are We?", *International Studies of Management and Organization* 22, n° 3 (1992), p. 71-93.
- Milton Friedman, *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.
- *The Counter-Revolution in Monetary Theory*, Londres, publié pour la Wincott Foundation par l'Institute of Economic Affairs, 1970.
- Otto Friedrich, "The Money Chase", *Time*, 4 mai 1981.

- “From Management Education and Development to the Study of Management Learning”, in *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*, ed. J. G. Burgoyne et M. Reynolds, p. 17-20, Londres, Sage, 1997.
- Robert Fulmer, “The Evolving Paradigm of Leadership Development”, *Organizational Dynamics* 25, n° 4 (1997), p. 59-72.
- Adrian Furnham, “Business Schools Should Be Put to the Test”, *European Business Forum* 7 (2001), p. 12-13.
- Jay Galbraith, *Designing Organizations*, San Francisco, Jossey-Bass, 1995.
- I. Gaskins, W et T. T. Elliot, *Implementing Cognitive Strategy Instruction across the School: The Benchmark Manual for Teachers*, Cambridge, Massachussets, 1991.
- Paul Gendreau, “What Works in Community Corrections: Promising Approaches in Reducing Criminal Behavior”, in *Successful Community Sanctions and Services for Special Offenders*, ed. B. J. Auerbach et T. C. Castellano, p. 59-74, Lanham, Md: American Correctional Association, 1998.
- “Offender Rehabilitation: What We Know and What Needs to Be Done”, *Criminal Justice and Behavior* 23, n° 1 (1996), p. 144-161.
- H. Gerth, et C. Mills, eds., *From Max Weber: Essays in Sociology*, New York, Oxford University Press, 1958.
- Sumantra Ghoshal, Breck Arnzen et Sharon Brownfield, “Learning Alliance between Business and Business Schools: Executive Education as a Platform for Partnership”, *California Management Review* 35, n° 1 (1992), p. 50-67.
- Xavier Gilbert et Peter Lorange, “The Difference between Teaching and Learning”, *European Business Forum*, n° 7 (2001), p. 7-8.
- Mark Gimein, “CEOs Who Manage Too Much”, *Fortune*, 4 septembre 2000, p. 235-242.
- Malcolm Gladwell, “The Talent Myth: Are Smart People Overrated?”, *New Yorker*, 78, n° 20 (2002), p. 28-33.
- Robert Gleeson, “Stalemate at Stanford, 1945-1958: The Long Prelude to the New Look at Stanford Business School”, *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council* 13, n° 3 (1997), p. 6-23.
- Robert Gleeson et Steven Schlossman, “George Leland Bach and the Rebirth of Graduate Management Education in the United States, 1945-1975”, *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 11, n° 3 (printemps 1995), p. 8-46.
- “The Many Faces of the New Look: The University of Virginia, Carnegie Tech, and the Reform of American Management Education in the Postwar Era”, *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council* (hiver 1992), p. 9-27.
- Robert Gleeson, Steven Schlossman et David Greyson Allen, “Uncertain Ventures: The Origins of Graduate Management Education at Harvard and Stanford, 1908-1939”, *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council* (3 novembre 1993), p. 9.
- Seth Godin, “Change Agent”, *Fast Company* (septembre 2000), p. 322.

- Robert Aaron Gordon et James Edwin Howell, *Higher Education for Business*, New York, Columbia University Press, 1959.
- Jonathan Gosling et David Ashton, "Action Learning and Academic Qualifications", *Management Learning* 25, n° 2 (1994), p. 263-74.
- "Educating and Developing the Managers", texte présenté à l'International Policy Symposium on Management Education, Lancaster, Angleterre, 1993.
- Jonathan Gosling et Henry Mintzberg, "The Five Minds of a Manager", *Harvard Business Review* (novembre 2003), p. 54-63.
- Graduate Management Admission Council, *The Official Guide for GMAT Review*, Princeton, New Jersey, ETS Educational Testing Service.
- Susan Greco, "The Inc. 500 Almanac", *Inc.* (novembre 2001).
- Victoria Griffith, "Kellogg in the Media", *Financial Times*, 18 août 2003.
- "Re-engineering for Business Schools", *Financial Times* (avril 1995).
- Lars Groth, *Future Organizational Design: The Scope for the It-Based Enterprise*, Chichester, Wiley, 1999.
- Luther Halsey Gulick et Lyndall Urwick, *Papers on the Science of Administration*, New York, Institute of Public Administration, Columbia University, 1937.
- Indrajit Gupta, "Turning Dream into Reality", *Businessworld*, 24 janvier 2000, p. 52-55.
- David Halberstam, *The Best and the Brightest*, New York, Random House, 1972.
- Charles Hampden-Turner et Alfons Trompenaars, *The Seven Cultures of Capitalism*, New York, Currency/Doubleday, 1993.
- Charles Handy, "Balancing Corporate Power: A New Federalist Paper", *Harvard Business Review*, (novembre-décembre 1992), p. 59-75.
- Charles Handy, Colin Gordon, Ian Gow et Collin Randlesome, *Making Managers*, Londres, Pitman, 1988.
- Ann Harrington, "E-Curriculum: Easy Come, Easy Go", *Fortune*, 6 avril 2001, p. 410-411.
- Harvard Business School Associates, "The Success of a Strategy: An Assessment of Harvard University Graduate School of Business Administration", Boston, 1979.
- Harvard Business School, *HBS Survival Guide*, Boston, 2003.
- Harvard Business School's Enterprise Newsletter*, "Making a Case: The Birth of an HBS Case Study", 2001.
- Hayes, Robert H., and William J. Abernathy. "Managing Our Way to Economic Decline", *Harvard Business Review* (juillet-août 1980), p. 67-77.
- Peter Haynes, "Management Education: Passport to Prosperity", *The Economist*, 2 mars 1991.
- Herbert Heaton, *A Scholar in Action*, Edwin F. Gay, New York, Greenwood, 1968.
- Sally Helgesen, *The Female Advantage: Women's Ways of Leadership*, New York, Doubleday Currency, 1990.

- David Henry, "Mergers: Why Most Big Deals Don't Pay Off", *Business Week Online*, 14 octobre 2002, p. 60-70.
- Arnie Hilgert, "Developmental Outcomes of an Executive MBA Programme", *Journal of Management Development* 14, n° 10 (1995), p. 64-76.
- Christian Hill, "Sculley's Shift Was Forced, Suit Argues", *Wall Street Journal*, 27 septembre 1993.
- Linda Hill, *Becoming a Manager Mastery of a New Identity*, Boston, Harvard Business School Press, 1992.
- Anthony Hilton, "Unzipping the Merger Myth", *Management Today* (février 2003), p. 48-51.
- Linda Himelstein, "New Turbulence in the Jean Pool", *Business Week*, 12 octobre 1998.
- Charles Johnston Hitch, *Decision-Making for Defense*, Berkeley, University of California Press, 1965.
- Charles Johnston Hitch et Roland McKean, *The Economics of Defense in the Nuclear Age*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1960.
- Richard Hodgetts, "A Conversation with Steve Kerr", *Organizational Dynamics* 24, n° 4 (1996), p. 68-79.
- Robert Hogan, Robert Raskin et Dan Fazzini, "The Dark Side of Charisma", In *Measures of Leadership*, ed. Kenneth Clark, Miriam Clark, Robert Albright, Center for Creative Leadership, p. 343-354, West Orange, New Jersey, Leadership Library of America, 1990.
- Robin Hogarth, *Evaluating Management Education*, Chichester, Angleterre, Wiley, 1979.
- Dezso Horvath, "Horvath Leads the Globalization of York", *The MBA Newsletter* (novembre 1995).
- John Huey, "The Leadership Industry", *Fortune*, 21 février 1994, p. 54-56.
- Thomas Hurka, "How to Get to the Top-Study Philosophy", *Globe and Mail*, 2 janvier 1990.
- Quy Nguyen Huy, "In Praise of Middle Managers", *Harvard Business Review* (septembre 2001), p. 72-79.
- IMD, "Twenty Years After: MBA International Consulting Projects", Lausanne, 1999.
- Investment Dealers Digest*, "After the Bombshell at Shearson Lehman Brothers", 1<sup>er</sup> février 1999.
- Lori Ioannou, "Reinventing the MBA", *International Business* (août 1995), p. 26-33.
- Hideo Ishida, "MBA Education in Japan: The Experience of Management Education at the Graduate School of Business Administration, Keio University, Japan", *Journal of Management* 16, n° 3 (1997), p. 185-96.
- Blake Ives et Sirkka Jarvenpaa, "Will the Internet Revolutionize Business Education and Research?", *Sloan Management Review* 37, n° 3 (1996), p. 33-41.
- Mark Ivey et Michael O'Neal, "Frank Lorenzo: The Final Days", *Business Week*, 27 août 1990.
- "The Lorenzo Legacy Haunts Continental", *Business Week*, 17 décembre 1990.

- J. Jampol, "New Visions for Executive Education", *Time*, 30 mars 1998.
- Bruce Japsen, "You Never Know What's Coming around the Corner", *Chicago Tribune*, 24 décembre 1998.
- Michael Jensen et William Meckling, "The Nature of Man", *Journal of Applied Corporate Finance* 7, n° 2 (1994), p. 4-19.
- Arthur Johnson, "Class Warfare", *Canadian Business* (avril 1994), p. 26-30.
- Del Jones, "Will Business Schools Go out of Business? E-Learning, Corporate Academies Change the Rules", *USA Today*, 23 mai 2000.
- Rabindra Kanungo et Sasi Misra, "Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills", *Human Relations* 45, n° 12 (1992), p. 1311-1132.
- Abraham Kaplan, *The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science*, San Francisco, Chandler, 1964.
- Robert Kaplan et David Norton, *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*, Boston, Harvard Business School Press, 1996.
- Merritt Kastens, "Cogito, Ergo Sum", *Interfaces* 2, n° 3 (1972), p. 29-32.
- Ewart Keep et Andy Westwood, "Can the UK Learn to Manage?", London, Work Foundation, 2002.
- Ann Keeton, "Only 34 Per Cent of Employees Feel Loyal", *The Gazette* (Montreal), 9 octobre 2000.
- Francis et Heather Kelly, *What They Really Teach You at the Harvard Business School*, New York, Warner, 1986.
- Jim Kelly et Julia Davies, "An In-House MBA Programme That Really Took Off", *Personnel Management* 26, n° 9 (1994), p. 30-33.
- Marjorie Kelly, *The Divine Right of Capital: Dethroning the Corporate Aristocracy*, San Francisco, Berrett-Koehler, 2001.
- John Maynard Keynes, *The General Theory of Employment, Interest and Money*, New York, Harcourt Brace, 1936.
- Louise Keys, "Action Learning: Executive Development of Choice for the 1990s", *Journal of Management Development* 13, n° 8 (1994), p. 50-56.
- Walter Kiechel III, "Harvard Business School Restudies Itself", *Fortune* 99, n° 12, (18 juin 1979), p. 48-58.
- Michael Kinsley, "A Business Soap Opera", *Fortune*, 25 juin 1984.
- John Kotter, *The General Managers*, New York, Free Press, 1982.
- *The New Rules: How to Succeed in Today's Post-Corporate World*, New York, Free Press, 1995.
- *What Leaders Really Do*, New York, Free Press, 1990.
- *Leading Change*, Boston: Harvard Business School Press, 1996.
- Suzanne Koudsi, "MBA Students Want Old-Economy Bosses", *Fortune*, 16 avril 2001, p. 407-8.
- Thomas Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press, 1962.

- Joel Kurtzman, "Shifting the Focus at B-Schools", *New York Times*, 31 décembre 1989.
- Jonathan Laing, "Poor Bill", *Barron's*, 2 octobre 1995.
- Joseph Lampel et Henry Mintzberg, "Customizing Customization", *Sloan Management Review* 38, n° 1 (1996), p. 21-30.
- Ann Langley, "Between 'Paralysis by Analysis' and 'Extinction by Instinct'", *Sloan Management Review* 36, n° 3 (1995), p. 63-76.
- Paul Lawrence, "The Challenge of Problem-Oriented Research", *Journal of Management Inquiry* 1, n° 2 (juin 1992), p. 139-42.
- Carla Lazzareschi, "Apple Has It Lost Its Bite?", *Los Angeles Times*, 19 février 1989.
- "Sculley Begins Reshaping Apple Right to the Core Computers", *Los Angeles Times*, 8 février 1990.
- E. Learned, C. Christensen, K. Andrews et W. Guth, *Business Policy: Text and Cases*, Homewood (Illinois), Irwin, 1965, édition révisée 1969.
- Harold Leavitt, "Educating Our MBAs: On Teaching What We Haven't Taught", *California Management Review* 31, n° 3 (1989), p. 33-42.
- "Management and Management Education in the West: What's Right and What's Wrong?", *London Business School Journal* 8, n° 1 (1983), p. 18-23.
- "Socializing Our MBAs: Total Immersion? Managed Cultures? Brainwashing?", *California Management Review* 33, n° 4 (1991), p. 127-43.
- Chris Lee, "Can Leadership Be Taught?", *Training* 26, n° 7 (1989), p. 19-24.
- Todd Lenson, "Directors Beware: Court Decision Applies Public Rules to Private Companies", *Buyouts Magazine*, 22 septembre 2003.
- David Leonhardt, "California Dreamin': Harvard Business School Adds Silicon Valley to Its Syllabus", *New York Times*, 18 juin 2000a.
- "Harvard Curriculum Adds a Dot-Com Flair", *International Herald Tribune*, 19 juin 2000b.
- "A Matter of Degree? Not for Consultants", *New York Times*, 1er octobre 2000c.
- Robert Levering et Milton Moskowitz, "The 100 Best Companies to Work For: The Best in the Worst of Times", *Fortune*, 4 février 2002, p. 60-61.
- Douglas Lewin, "On the Place of Design in Engineering", *Design Studies* 1, n° 2 (1979), p. 113-117.
- Michael Lewis, "Boot Camp for Yuppies: The Story of a White House Aide Who Went to Business School and Lived to Write About It", *New York Times Book Review*, 8 mai 1994, p. 6-7.
- Ron Lieber, "Learning and Change-Roger Martin", *Fast Company* 30 (décembre 1999), p. 262.
- Charles Lindblom, *The Policy-Making Process*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1968.
- Jane Linder et Jeff Smith, "The Complex Case of Management Education", *Harvard Business Review* (septembre-octobre 1992), p. 16-34.

- J. Sterling Livingston, "Myth of the Well-Educated Manager", *Harvard Business Review* (janvier-février 1971), p. 79-89.
- Robert Locke, *The Collapse of the American Management Mystique*, Oxford, Oxford University Press, 1996a.
- *The End of the Practical Man: Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*, Greenwich, (Connecticut), JAI Press, 1984.
- "Factoring American Business School Education into the Revolution in Interactive Information Technology", texte présenté à la conférence rétrospective "Educating French Management Professors in North America, 1969-1975", organisée à la FNEGE, Paris, 16 novembre 1998, pp. 1-14.
- "The Introduction of Business Schools in the United Kingdom: Confusing Historical for Functional Events", texte présenté à la British Academy of Management Conference, Aston University, U.K., 17 septembre 1996b.
- *Management and Higher Education since 1940: The Influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France*, Cambridge, Cambridge University Press, 1989.
- Michael Lombardo et Robert Eichinger, "Eighty-Eight Assignments for Development in Place: Enhancing the Developmental Challenge of Existing Jobs", Greensboro (Caroline du nord), Center for Creative Leadership, 1989.
- Carol Loomis, "The 15% Delusion", *Fortune*, 5 février 2001, p. 102-8.
- John Lorinc, "Class Action", *Canadian Business* 62, n° 9 (1989), p. 68-76.
- Judith Maas, "Reflections on Discussion Teaching: An Interview with C. Roland Christensen", *Harvard Business School Newsletter* (1991), p. 1-5.
- Ken MacFadyen, "No Nicks in Remington Exit", *Buyouts Magazine*, 8 septembre 2003.
- Dyan Machan, "The Strategy Thing (FMC Corp.)", *Forbes*, 23 mai 1994.
- Jeremy Main, "B-Schools Get on a Global Vision", *Fortune*, 17 juillet 1989, p. 78-86.
- David Malone, "Remember Kofi Who?", *Globe and Mail*, 10 avril 2001.
- Management Review*, "Interview with Jonathan Gosling and Henry Mintzberg", Indian Institute of Management, Bangalore (janvier et juin 1998).
- Robert Mann et Julie M. Staudenmier, "Strategic Shifts in Executive Development", *Training and Development* 45 (1991), p. 37-40.
- James March, "Exploration and Exploitation in Organizational Learning", *Organization Science* 2, n° 1 (1991), p. 71-87.
- J. G. March, "A Scholar's Quest", *Stanford Graduate School of Business Magazine* (1996) (page web de Stanford).
- J. Paul Mark, *The Empire Builders: Inside the Harvard Business School*, New York, Morrow, 1987.
- Justin Martin, "Bashed B-Schools Bite Back", *Fortune*, 21 mars 1994, p. 20-25.
- Carlotta Mast, "The People behind the Rankings", *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council* (2001a), p. 16-25.
- "Reflections on the Past: Management Education's First Century", Graduate Management Admission Council, 2001b.



- Marketing Week*, “First Blood to Publicis”, 24 octobre 2002.
- Somerset Maugham, *A Writer's Notebook*, Garden City, N.Y., Doubleday, 1949.
- Bill Mayon-White, *Study Skills for Managers*, St. Paul (Minnesota), Chapman, 1990.
- Morgan McCall, “Developing Executives through Work Experiences”, *Human Resources Planning* 11, n° 1 (1988), p. 1-11.
- Morgan McCall, Michael Lombardo et Ann Morrison, *The Lessons of Experience: How Successful Executives Develop on the Job*, Lexington (Massachusetts), Lexington Books, 1988.
- Morgan McCall, Ann Morrison et R. Hannan, *Studies of Managerial Work: Results and Methods*, Greensboro (Caroline du Nord), Center for Creative Leadership, 1978.
- Cynthia McCauley, Russ Moxley et Ellen Van Velsor, *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- Michael McGill, “Attack of the Biz Kids”, *Business Week* (décembre 1988), p. 75-78.
- M. McKnight, “Management Skill Development: What It Is. What It Is Not”, in *Managerial Skills: Explorations in Practical Knowledge*, ed. J. D. Bigelow, p. 204-218. Newbury Park (Californie), Sage, 1991.
- Malcolm McNair, *The Case Method at the Harvard Business School*, New York, McGraw-Hill, 1954.
- Robert McNamara et Brian VanDeMark, in *Retrospect: The Tragedy and Lessons of Vietnam*, New York, Times Books, 1995.
- Nancy McNulty, “Management Education in Eastern Europe: ‘Fore and After’”, *Academy of Management Executive* 6, n° 4 (1992), p. 78-87.
- Jeanne Meister, *Corporate Quality Universities*, Alexandria (Virginie), et Burr Ridge, (Illinois), Irwin, 1994.
- Gabino Mendoza, “The Three Temptations of the Management Teacher”, in *The Search for Global Management*, ed. Max Von Zur-Muehlen, Canadian Federation of Deans of Management and Administrative Studies, et INTERMAN, 1990.
- Mergers & Acquisitions*, “Cooper to Exit Auto Business”, juillet-août 1998.
- Jennifer Merritt, “MBA Programs Are Going Back to School”, *Business Week*, 7 mai 2001, p. 68-69.
- “What’s an MBA Really Worth”, *Business Week*, 22 septembre 2003, p. 90-98.
- Henry Mintzberg, “Covert Leadership: The Art of Managing Professionals”, *Harvard Business Review* (novembre-décembre 1998), p. 140-147.
- “Crafting Strategy”, *Harvard Business Review* (juillet-août 1987a), p. 66-75.
- “Developing Leaders? Developing Countries?”, document de travail, McGill University, 2002.
- “If You’re Not Serving Bill and Barbara, Then You’re Not Serving Leadership”, In *Leadership: Beyond Established Views*, ed. J. G. Hunt, U. Sekaran, et Schreisheim, p. 239-259, Carbondale, Southern Illinois University Press, 1982.
- “Managing Exceptionally”, *Organization Science* 12, n° 6 (2001), p. 759-771.

- “Managing Government, Governing Management”, *Harvard Business Review* (mai-juin 1996), p. 75-83.
- “Managing Quietly”, *Leader to Leader* 12 (printemps 1999a).
- *Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations*, New York, Free Press, 1989. (*Le management: voyage au centre des organisations*, Éditions d’Organisation, 2004)
- *The Nature of Managerial Work*, New York, Harper & Row, 1973. (*Le manager au quotidien: les dix rôles du cadre*, Éditions d’Organisation, 1984)
- *Power in and around Organizations*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1983. (*Le pouvoir dans les organisations*, Éditions d’Organisation, 2003, et *Pouvoir et gouvernement d’entreprise*, Éditions d’Organisation, 2004)
- “Productivity Is a Time Bomb”, *Globe and Mail*, 13 juin 2002.
- *The Rise and Fall of Strategic Planning*, New York, Free Press, 1994a. (*Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Dunod, 2004)
- “Rounding Out the Manager’s Job”, *Sloan Management Review* 36, n° 1 (1994b), p. 11-26.
- *Structure in Fives*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1983.
- *The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research*, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1979. (*Structure et dynamique des organisations*, Éditions d’Organisation, 1982)
- “There’s No Compensation for Hypocrisy”, *Financial Times*, 29 octobre 1999b.
- Henry Mintzberg, Bruce Ahlstrand et Joseph Lampel, *Strategy Safari*, New York, Free Press, 1998. (*Safari en pays stratégie*, Village Mondial, 1999)
- Henry Mintzberg et Joseph Lampel, “Do MBAs Make Better CEOs? Sorry, Dubya, It Ain’t Necessarily So”, *Fortune*, 19 février 2001, p. 244.
- Henry Mintzberg, *Impediments to the Use of Management Information*, New York, National Association of Accountants, 1975.
- Henry Mintzberg, Robert Simons et Kunal Basu, “Beyond Selfishness”, *Sloan Management Review* 1 (2002), p. 67-74.
- Henry Mintzberg et Ludo Van der Heyden, “Organigraphs: Drawing How Companies Really Work”, *Harvard Business Review* (septembre-octobre 1999), p. 87-94.
- Henry Mintzberg et James Waters, “Of Strategies, Deliberate and Emergent”, *Strategic Management Journal* 6, n° 3 (1985), p. 257-72.
- Henry Mintzberg et Frances Westley, “Cycles of Organizational Change”, *Strategic Management Journal* 13 (1992), p. 39-59.
- “Decision Making: It’s Not What You Think”, *Sloan Management Review* 42, n° 3 (2001), p. 89-93.
- Roseanne Mirabella et Naomi Bailin Wish, “The ‘Best Place’ Debate: A Comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers”, *Public Administration Review* 60, n° 3 (2000), p. 219-29.
- Russell Mitchell, “The Numbers Aren’t Crunching Craig Research”, *Business Week*, 1<sup>er</sup> juin 1992.

- Gareth Morgan, *Images of Organization*, Beverly Hills, Sage, 1986.
- Ann Morrison, "Apple Bites Back", *Fortune*, 20 février, 1984, p. 86-100.
- Helen Muller, James Porter et Robert Rehder, "Reinventing the MBA the European Way", *Business Horizons* 34, n° 3 (1991), p. 83-91.
- Nina Munk, "How Levi's Trashed a Great American Brand", *Fortune* 139, n° 7 (12 avril 1999).
- Charles Murray, *The Supermen*, New York, Wiley, 1997.
- Hugh Murray, "Management Education and the MBA: It's Time for a Rethink", *Managerial and Decision Economics* 9 (1988), p. 71-78.
- Sarah Murray, "The Barbarian Who Nearly Flunked Business School", *Financial Times*, 20 janvier 2003.
- Mike Musgrove, "HP, Posting Profit, Sees a Return on Compaq Deal", *International Herald Tribune*, 22 novembre 2002.
- Eric Nee, "Open Season on Carly Fiorina", *Fortune*, 23 juillet 2001, p. 124-38.
- Ikujiro Nonaka et Noboru Konno, "The Concept of 'Ba': Building a Foundation for Knowledge Creation", *California Management Review* 40, n° 3 (1998), p. 40-54.
- Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi, *The Knowledge-Creating Company*, New York, Oxford University Press, 1995.
- James Norman, "The Fallen Angel", *Forbes*, 28 mars 1994.
- Tim Nudd, "Partying Like It's 1969: D'Arcy, B&Bers Mourn Alma Mater at Reunion" *Adweek Eastern Edition* 43, n° 45 (11 novembre 2002).
- Patricia Ohlott, "Job Assignments", in *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development*, ed. Cynthia McCauley, Russ S. Moxley, Ellen Van Velsor, San Francisco, Jossey-Bass, 1998.
- Lola Okazaki-Ward, *Management Education and Training in Japan*, Londres, Graham & Trotman, 1993.
- Brian O'Reilly, "Agee in Exile", *Fortune*, 29 mai 1995, p. 51-74.
- "How Execs Learn Now", *Fortune*, 5 avril 1993, p. 52-55.
- "The Mechanic Who Fixed Continental", *Fortune* 140, n° 12 (20 décembre 1999).
- "Reengineering the MBA", *Fortune*, 24 janvier 1994, p. 38-45.
- Richard Pascale, Mark Millenmann et Linda Gioja, "Changing the Way We Change", *Harvard Business Review* (novembre/décembre 1997), p. 127-139.
- Frederic Paul, "Apple's Scully Hands Off CEO Job, Stays On", *Network World*, 28 juillet 1993, p. 22.
- Mike Pedler, "Interpreting Action Learning", in *Management Learning*, ed. John Burgoyne and Michael Reynolds, p. 248-64, Londres, Sage, 1997.
- Larry Edward Penley, Paul Fulton, George Daly et Ronald Frank, "Has Business School Education Become a Scandal?", *Business and Society Review*, n° 93 (1995), p. 4-16.
- Thane Peterson, "Zenith Dials Up a New CEO", *Business Week*, 13 mars 1995.

- Jeffrey Pfeffer, "A Tip from Harvard MBAs: Their Careers Hint at Where Not to Go", *International Herald Tribune*, 29 janvier 1994.
- Jeffrey Pfeffer et Christina Fong, "The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye", *Academy of Management Learning and Education* 1, n° 1 (2002), p. 78-95.
- Jeffrey Pfeffer, "Mortality, Reproducibility, and the Persistence of Styles of Theory", *Organization Science* 6, n° 6 (1995), p. 681-686.
- Frank Cook Pierson, *The Education of American Businessmen: A Study of University-College Programs in Business Administration*, New York, McGraw-Hill, 1959.
- Thomas Piper, Mary Gentile et Sharon Daloz Parks, *Can Ethics Be Taught? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School*, Boston, Harvard Business School Press, 1993.
- Patricia Pitcher, *Artists, Craftsmen, and Technocrats*, Toronto, Stoddart, 1995.
- "Balancing Personality Types at the Top", *Business Quarterly* (hiver 1993).
- *The Drama of Leadership*, New York, Wiley, 1997.
- Therese Poletti, "Meaning of 'HP Way' Defines Fight over Compaq Deal", *Mercury News*, 25 novembre 2001.
- Andrew Policano, "Ten Easy Steps to a Top-25 MBA Program", *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1, n° 2 (2001), p. 39-40.
- Lyman Porter et Lawrence McKibbin, *Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century?*, New York, McGraw-Hill, 1988.
- Michael Porter, "Corporate Strategy: The State of Strategic Thinking", *The Economist*, 23 mai 1987, p. 17-22.
- *Competitive Advantage*, New York, Free Press, 1985.
- *Competitive Strategy*, New York, Free Press, 1980.
- Susan Pulliam et Leslie Scism, "Equitable Companies May Adapt Role as Stock Market's Comeback Kid", *Wall Street Journal Europe*, 16 janvier 1997.
- John Quelch, "Why Europe Has Some Catching Up to Do", *European Business Forum* 7 (automne 2001), p. 6-7.
- James Brian Quinn, "Strategy, Science and Management", *Sloan Management Review* 43, n° 4 (2002), p. 96.
- Joseph Raelin, "Beyond Experiential Learning to Action Learning", *The Organizational Learning Newsletter* (mars 1993a), p. 5-7.
- "Let's Not Teach Management as If It Were a Profession", *Business Horizons* 33, n° 2 (1990), p. 23-28.
- "A Model of Work-Based Learning", *Organizational Science* 8, n° 6 (1997), p. 563-78.
- "Theory and Practice: A Theoretical Review of Their Respective Roles, Relationship, and Limitations in Advanced Management Education", *Business Horizons* 36, n° 3 (1993b), p. 85-89.
- "Whither Management Education? Professional Education, Action Learning and Beyond", *Management Learning* 25, n° 2 (1994), p. 301-317.

- *Work-Based Learning: The New Frontier of Management Development*, Upper Saddle River, New Jersey, Prentice Hall, 2000.
- Joseph Raelin et John Schermerhorn Jr, “Preface: A New Paradigm for Advanced Management Education: How Knowledge Merges with Experience”, *Management Learning* 25, n° 2 (1994), p. 195-200.
- Ray Raphael, *Edges: Human Ecology of the Backcountry*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1986.
- Fritz Redlich, “Academic Education for Business: Its Development and the Contribution of Ignaz Jastrow (1856-1937)”, *Business History Review* 31 (1957), p. 35-91.
- Jennifer Reingold, “The Best B-Schools”, *Business Week*, 19 octobre 1998a.
- “Corporate America Goes to School”, *Business Week*, 20 octobre 1997, p. 68-72.
- “Learning to Lead: Technology Is Driving the Demand for Executive Education and Creating Lots of New Options for Companies”, *Business Week*, 18 octobre 1999.
- “The Melting Pot Still Has a Few Lumps”, *Business Week*, 19 octobre 1998b, p. 104-8.
- “You Can’t Create a Leader in a Classroom”, *Fast Company*, (novembre 2000), p. 286.
- Reginald Revans, *The A.B.C of Action Learning*. Bromley, Angleterre, Chartwell-Bratt, 1983.
- Richard Roberts, “Performance Learning and Global Pilgrimage: ‘World Class Managers’ and the Quest for Spiritual Values”, *Paper presented at the SISR Conference*, Louvain, Belgique, 1999.
- Peter Robinson, *Snapshots from Hell: The Making of an MBA*, New York, Warner, 1994.
- David Roeder, “Kraemer to Replace Baxter Boss”, *Chicago Sun-Times*, 17 novembre 1999.
- Lennart Rohlin, “MiL Institute-Concepts and Programmes”, Lund (Suède), MiL Institute, 1999.
- Howard Rudnitsky, “Leverage 101”, *Forbes* 150, n° 7 (28 septembre 1992).
- R. J. Samuelson, “What Good Are B-Schools?”, *Newsweek*, 14 mai 1990, p. 49.
- Michael Santoli, “Manhattan Transfer”, *Barron’s* 80, n° 1 (1er janvier 2000).
- Bill Saporito et Tricia Welsh, “The Toppling of King James III”, *Fortune* 127, n° 1 (11 janvier 1993).
- Steven Sass, *The Pragmatic Imagination: A History of the Wharton School, 1881-1981*, Philadelphie, University of Pennsylvania Press, 1982.
- John Ralston Saul, *The Unconscious Civilization*, Concord (Ontario) Anansi, 1995.
- *Voltaire’s Bastards: The Dictatorship of Reason in the West*, Toronto, Viking, 1992.
- L. R. Sayles, “Whatever Happened to Management.... or Why the Dull Stepchild?”, *Business Horizons* 13 (avril 1970), p. 25-34.

- Kara Scannell, "Deals & Deal Makers: The Few; the Proud; The... M.B.A.S (!)", *Wall Street Journal*, 19 juillet 2001.
- Harvey Schachter, "Beyond the MBA: Programmed for Obsolescence?", *Canadian Business*, 25 juin-9 juillet 1999, p. 49-51.
- Dan Schendel, "Notes from the Editor-in-Chief", *Strategic Management Journal*, 13 (1995), p. 1-2.
- F. M. Scherer, *International High-Technology Competition*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press, 1992.
- Brenton Schlender, "Celebrity Chief: His Shyness, John Sculley Promotes Apple- and Himself", *Wall Street Journal*, 18 août 1988.
- Steven Schlossman, Robert Gleeson, Michael Sedlak et David Grayson Allen, *The Beginnings of Graduate Management Education in the United States. GMAC Occasional Papers*, Santa Monica (Californie), Graduate Management Admission Council, 1994.
- Steven Schlossman, Michael Sedlak et Harold Wechsler, "The "New Look": The Ford Foundation and the Revolution in Business Education", *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 14, n° 3 (1998), p 8-28.
- James Schmotter, "An Interview with Professor James G. March", *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 14, n° 3 (1995) p. 56-62.
- Mica Schneider, "A New Model for Global EMBA's" *Business Week Online*, 26 octobre 2001.
- Donald Schön, *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.
- *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books, 1983.
- Nelson Schwartz, "Colgate Cleans Up" *Fortune*, 16 avril 2001, p. 179-80.
- John Sculley et John Byrne, *Odyssey: Pepsi to Apple*, New York, Harper & Row, 1987.
- Timothy Serey et Kathleen Verderber, "Beyond the Wall: Resolving Issues of Educational Philosophy and Pedagogy in the Teaching of Managerial Competencies", in *Managerial Skills: Exploration in Practical Knowledge*, ed. John Begelow, p. 3-17. Newbury Park (Californie), Sage, 1991.
- Albert Shapero, "What Management Says and What Managers Do", *Interfaces* (février 1977).
- Stratford Sherman, "How Tomorrow's Best Leaders Are Learning Their Stuff", *Fortune*, 27 novembre 1995, p. 64-70.
- David Shipler, "Robert McNamara and the Ghosts of Vietnam: Robert McNamara Meets the Enemy", *New York Times Magazine*, 10 août 1997.
- Herbert Alexander Simon, *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*, New York, Macmillan, 1947, 1957, 1976.
- "The Business School: A Problem in Organizational Design", *Journal of Management Studies* 4 (1967): 1-16.
- *The Sciences of the Artificial*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1969.

- David Sims, E. Morgan, J. Nicholls, K. Clarke et J. Harris "Between Experience and Knowledge. Learning within the MBA Programme", *Management Learning* 25, n° 2 (1994), p. 275-87.
- David Sims, "Mental Simulation: An Effective Vehicle for Adult Learning", *IHE* 3, n° 1 (1986), p. 33-35.
- E. Singer et L. Wooton, "The Triumph and Failure of Albert Spears Administrative Genius: Implication for Current Management and Practice", *Journal of Applied Behavioral Science* 12, n° 1, p. 79-103.
- Robert Slater et Jack Welch, *The New GE: How Jack Welch Revived an American Institution*, Homewood (Illinois), Irwin, 1993.
- D. Smalter et J. Ruggles, "Six Business Lessons from the Pentagon", *Harvard Business Review* (mars-avril 1966), p. 64-75.
- Jeffrey Sonnenfeld, "Serial Acquirers Tend to End Badly", *International Herald Tribune*, 14 juin 2002.
- J. Spender, *Industry Recipes*, Oxford, Blackwell, 1989.
- "Knowing, Managing and Learning: A Dynamic Managerial Epistemology", *Management Learning* 25, n° 3 (1994), p. 387-412.
- "Underlying Antinomies and Perpetuated Problems: An Historical View of the Challenges Confronting Business Schools Today", Working Paper, 1997; [home.earthlink.net/~jcsponder](http://home.earthlink.net/~jcsponder).
- William Starbuck, "The Origins of Organizational Theory", in *Handbook of Organizational Theory: Meta-Theoretical Perspectives*, ed. Haridimos Tsoukas and Christian Knudsen, Oxford, Oxford University Press, 2002.
- Craig Stedman, "Craig Pulling Plug on Real-Time Computing", *SNElectronique News*, 14 décembre 1992.
- Stefan Stern, "What Did Business School Do for Them?", *Management Today* (février 2002), p. 40-45.
- Howard Stevenson, "Who Are the Harvard Self-Employed?", Wellesley (Massachusetts), Frontiers of Entrepreneurial Research, Babson College, 1983 (et Harvard Business School, 1983).
- Andrew Sturdy et Gabriel Yiannis, "Missionaries, Mercenaries or Car Salesmen? MBA Teaching in Malaysia", *Journal of Management Studies* 37, n° 7 (2000), p. 979-1002.
- Colonel Harry Summers Jr, *On Strategy: The Vietnam War in Context*, Washington, D.C., et Carlisle Barracks, Pa.: Government Printing Office and Strategic Studies Institute, 1981.
- Stan Sutter, "Levi's Slow Fade", *Marketing Magazine* 104, n° 44 (22 novembre 1999).
- Michel Syrett, "View from the Top", *Asian Business* (septembre 1995), p. 24-29.
- Ralph Tate, "The New Flexible MBA", *Business Life* (juillet/août 1998), p. 38-41.
- Frederick Winslow Taylor, *The Principles of Scientific Management*, New York, Harper, 1911.
- Alex Taylor, "Consultants Have a Big People Problem", *Fortune*, 13 avril 1998, p. 162-66.

- P.Thirunarayana, "Self Managed Learning MBA: An Enterprising Approach to Learning", *TMTJ Journal of Management* (juin/juillet 1992).
- Noel Tichy et Ram Charan, "Speed, Simplicity, Self-Confidence: An Interview with Jack Welch", *Harvard Business Review* (septembre/octobre 1989), p. 2-9.
- Time*, "Back in a Tailspin", 136, n° 26 (17 décembre 1990).
- "Harvard's Waffle Case", 4 mai 1981a.
- "The Money Chase-Business School Solutions May Be Part of the U.S. Problem", 4 mai 1981b, p. 52-59.
- "Special Report: Business Schools and Globalization", 7 avril 1997.
- Arthur Turner, "The Case Discussion Method Revisited (a)", *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal*, 6, n° 3 (1981), p. 6-8.
- David Ulrich, Steven Kerr et Ronald Ashkenas, *The GE Work-Out*. New York, McGraw-Hill, 2002.
- Edith Updike, "Ivy-Covered Halls vs. Street Smarts", *Business Week*, 1er février 1999.
- USA Today*, "Even Prestigious MBA Programs Must Change to Keep Pace", 23 mai 2000.
- Michael Useem, *Liberal Education and the Corporation: The Hiring and Advancement of College Graduates*, New York, de Gruyter, 1989.
- Bro Uttal, "Behind the Fall of Steve Jobs", *Fortune*, 5 août 1985, p. 20-24.
- James Utterback, *Mastering the Dynamics of Innovation*, Boston (Massachusetts), Harvard Business School Press, 1994.
- Peter Vail, *Managing as a Performing Art: New Ideas for a World of Chaotic Change*, San Francisco, Jossey-Bass, 1989.
- Bill Van Buskirk, "Five Classroom Exercises for Sensitizing Students to Aspects of Japanese Culture and Business Practice", *Journal of Management Education* 15, n° 1 (1996), p. 96-112.
- Albert Vicere, "Changes in Practices, Changes in Perspectives the 1997 International Study of Executive Development Trends," *Journal of Management Development* 17, n° 7 (1998), p. 526-43.
- A Vogl, "Making It in the '90s", *Across the Board* 32, n° 4 (1995), p. 27-31.
- Wall Street Journal*, "Supercomputer Maker Posts \$26.5 Million 4th-Period Loss", 21 janvier 1993.
- Wanda Wallace, John Gallagher, John McCann et Blair Sheppard, *Organizational Learning and Learning Networks: The Place and Space Model in Management Development*, Duke Corporate Education, Inc. www.DukeCE.com, 2003.
- Warner, Melanie, "Can Merck Stand Alone?", *Fortune*, 23 juillet 2001, p. 62.
- Washington Post*, "And Now to Spending", 6 juin 2001, A26.
- James Waters, "Managerial Skill Development", *Academy of Management Review* 5, n° 3 (1980), p. 449-53.
- Rob Watson, "Kofi Annan's Diplomatic Style", *BBC News*, 28 février 1998.



- Stephen Watson, "The Place for Universities in Management Education", *Journal of General Management* 19, n° 2 (1993), p. 14-42.
- Tony Watson, *In Search of Management: Culture, Chaos and Control in Managerial Work*, London, Routledge, 1994.
- "Motivation: That's Maslow, Isn't It?", *Management Learning* 27, n° 4 (1996), p. 447-64.
- Robert Watts, *Sunday Telegraph*, 18 juillet 1997, p. 43.
- Ross Webber, "Modern Imperatives", *Financial Post*, 12 octobre 1996.
- Karl Weick, *The Social Psychology of Organizing*, Reading (Massachusetts), Addison-Wesley, 1969.
- "Speaking to Practice: The Scholarship of Integration", *Journal of Management Inquiry* 5, n° 3 (1996), p. 251-58.
- Oliver Westall, "Don's Diary", *The Times Higher Education Supplement*, 17 août, 2001.
- The Wharton MBA Program, *Math Proficiency*, [www.wharton.upenn.edu/mba/curriculum/pre\\_term.html](http://www.wharton.upenn.edu/mba/curriculum/pre_term.html), 2003.
- Alynda Wheat, "The Anatomy of a Great Workplace", *Fortune*, 4 février 2002, p.75-78.
- David Whetten, et Kim Cameron, *Developing Management Skills*, Glenview (Illinois), Scott Foresman, plusieurs éditions (1998, 2002).
- David Whetten et Sue Campbell Clark, "An Integrated Model for Teaching Management Skills", *Journal of Management Education* 20, n° 2 (1996), p. 151-181.
- Alfred North Whitehead, *Essays in Science and Philosophy*, New York, Philosophical Library, 1932.
- David Whitford, "A New MBA for the E-Corp: Half-Geek, Half-Manager", *Fortune*, 15 mars 1999, p.189-192.
- Richard Whitley, "Academic Knowledge and Work Jurisdiction in Management" *Organization Science* 16, n° 1 (1995), p. 81-105.
- "The Fragmented State of Management Studies: Reasons and Consequences", *Journal of Management Studies* 21, n° 3 (1984a), p. 331-48.
- "On the Nature of Managerial Tasks and Skills: Their Distinguishing Characteristics and Organization", *Journal of Management Studies* 26, n° 3 (1989), p. 209-224.
- "The Scientific Status of Management Research as a Practically-Oriented Social Science", *Journal of Management Studies* 21, n° 4 (1984b), p. 369-90.
- Richard Whitley, Alan Thomas et Jane Marceau. *Masters of Business? Business Schools and Business Graduates in Britain and France*, Londres, Tavistock, 1981.
- William Wiggenshorn, "Motorola U: When Training Becomes an Education", *Harvard Business Review* (juillet- août 1990), p. 71-83.
- Aaron Wildavsky, *The Politics of the Budgetary Process*, 2d ed, Boston, Little, Brown, 1974.
- David Williams, "Is This Really a Passport to Mastering the Universe?", *The Guardian*, 23 février 2002.
- Harold Wilensky, *Organizational Intelligence*, New York, Basic Books, 1967.

- Jerry Wind, "Reinventing the Business School for the Global Information Age", Philadelphia, Wharton School, University of Pennsylvania, 1999. Présenté à la Conférence EFMD, Helsinki, 2000.
- Lisa Wood, "Bringing Practicality to the Table: Management Consultants", *Financial Times*, 23 mai 2000.
- "Integration Pays Off", *Financial Times*, 21 octobre 2001.
- Junko Yoshida, "Zenith Rebounding from Nadir?", *Electronic Engineering Times* (12 février 1996).
- Sheldon Zalaznick, "The MBA, the Man, the Myth, and the Method", *Fortune* (mai 1968), p. 168-206.
- Abraham Zaleznik, "Managers and Leaders: Are They Different?", *Harvard Business Review* (mai-juin 1977), p. 67-78.



# INDEX

## A

---

Aaronson Susan 44, 55  
Academy of Management 456, 465  
Ackerman Robert 174-175  
Advanced Leadership Program (ALP)  
430-434  
Advanced Management Programs (AMP)  
256-257, 430-431  
Agee William 113-115, 132  
Alain 439  
Alcan 337, 358  
Alinsky Saul 302  
Allaire Paul 192  
Allemagne 211-212  
Alvarez Luis 353  
American Association of Collegiate  
Schools of Business (AACSB) 21  
American Express 133  
Amnesty International 426  
Annan Kofi 208  
Apple 123, 144-146  
Archy Masius Benton & Bowles 132  
Argyris Chris 63  
Arruda Carlos 423  
Ashridge 217, 223-224  
Aspen Institute 82, 235, 261  
Association to Advance 21  
Association to Advance Collegiate Schools  
of Business (AACSB) 192  
Avecia 402  
AVIRA (Awareness, Vision, Imagination,  
Responsibility and Action) 260-261

## B

---

Bach 26, 31  
Badore Nancy 321, 344  
BAE Systems 429  
Bangalore 368-369, 371  
Bank of Canada 398  
Banque mondiale 247  
Barbara 457-459  
Basu Kunal 354, 366  
Bath 444  
Batteau Pierre 212  
Batts Warren 132  
Baxter International 132  
BCG 98-100  
Bendix 113-114  
Bennis Warren 114, 321  
Bettignies Henri-Claude de 260-261  
Bharati Telecom 337  
Bhidé 152  
Bill 457-459  
Bishop Grosseteste College 217  
Bloom 326  
Boeing Leadership Center 274  
Boettinger Henry 241-242, 244  
Bok Derek 68  
Bostock Roy 132  
Bower Marvin 69  
Boyatsis 277-278  
Bracken Paul 163  
Brecht Bertold 91  
Brigham Alexander 198  
British Airways 222, 226  
British Telecom 305, 337, 359, 360, 401,  
417

Brown Charlie 5  
 Buckminster Fuller R. 191  
 Business Roundtable 179, 180  
 Business Week 146  
 Busu Kunal 301  
 Byrne John 88

## C

---

Cambridge 228-229  
 Cameron 307  
 Canadian Parents for French 426  
 CAP (Change Accelerating Process) 269-270  
 Capilano College 205  
 Carnegie Corporation 24, 27, 31, 40  
 Carnegie-Mellon 25, 46, 192  
 Carroll Donald 20  
 Carroll Lewis 284  
 CEDEP 220, 313-314  
 Center for Creative Leadership 235  
 Center for Management Development (CCMD) 261-262  
 Centre de formation professionnelle des journalistes 217  
 Chambers 156  
 Chandler Kerry 390, 414  
 Charan Ram 130  
 Chase Manhattan Bank 447  
 Chetkovich et Kirp 64  
 Chia Robert 440, 449  
 Chinwalla Taizoon 404  
 Churchill Winston 321  
 Cisco Systems 156, 179  
 City University of London 221, 226  
 Cizik Robert 132, 135  
 Clark 71  
 Clavell James 283  
 Cleghorn John 122  
 Clifford Patricia 284  
 Coca-Cola 337

Cogan Marshall 132  
 Cohen 81, 83, 112  
 Coleridge 343  
 Colgate-Palmolive 136  
 Columbia 24  
 Colvin Geoffrey 130  
 Conger Jay 253-255, 272  
 Continental Airlines 123, 132  
 Cooper Industries 132, 135  
 Cooper Simon 401  
 Cooper William 25  
 Copeland 22  
 Crainer 299  
 Cray Computers 133  
 Croissant-Rouge 243  
 Croix-Rouge 243, 358, 381-383, 391  
 Cunningham Mary 113  
 Cyert Richard 26

## D

---

Daimler-Benz 260  
 Darden School of Virginia 45, 344  
 Dartmouth College 20  
 De Wever Luc 393  
 Dearlove 299  
 Digital Equipment Corporation (DEC) 258-260  
 Dimnik Tommy 415  
 Donham Wallace 22-23, 58  
 Donner Jack 401  
 Drucker Peter 35, 198  
 Duke University 200  
 Dyksterhuis Francine 401

## E

---

E Roundtables 428-429  
 Eastern Airlines 132  
 École nationale d'administration (ENA) 212

École Supérieure de Commerce de Paris 206  
 École Supérieure de Commerce de Toulouse 217  
 EDF 388  
 Einstein Albert 165  
 Électricité de France 337  
 Eliot T.S. 302, 321, 368  
 Emerson Ralph Waldo 333  
 Enron 176-177  
 Equitable Life 132  
 Essec 217  
 États-Unis 275  
 EuroDisney 259  
 Ewing David 56-57, 62-63, 77, 131-132  
 Executive Forum 259  
 Exeter 425

## F

---

Fallows 168  
 Fayol Henri 329  
 Fédération Internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge 337, 393  
 Fiorina Carla 123-125, 140  
 FMC Corporation 133  
 Foamex 132  
 Fondation Ford 27  
 Fondation McConnell 426  
 Fong Christina 95  
 Ford 344  
 Foss Ron 388  
 France 212-214  
 Frances David 251  
 Free University d'Amsterdam 217  
 Friedman Milton 175  
 Friesen Sharon L. 284  
 Fujitsu 337, 359, 368-369, 372, 388  
 Fulmer Robert 248

## G

---

Gartinski Alexei 391  
 Gaskins 321  
 Gay Edwin 21  
 Gaz de France 337  
 GE 270  
 Gendreau 186  
 General Electric 226, 263, 267  
 Gerstner Lou 121, 132, 156  
 Ghoshal Sumantra 258-260, 360  
 Gilmartin 121  
 Gladwell Malcolm 176-177  
 Global Business Consortium 260  
 GMAT 12, 447  
 Gopinath Gorur 401  
 Gordon 27, 293  
 Gordon et Howell 42  
 Gosling Jonathan 11, 204, 222-223, 289, 345, 363, 385, 415, 425  
 Graduate School of Business (de Columbia University) 446  
 Graduate School of Industrial Administration (GSIA) 24  
 Grande-Bretagne 218-223  
 Gratton Lynda 260  
 Groth Lars 452-453  
 GSIA 31-33, 197  
 Guthrie Jeff 401

## H

---

Haas Robert 132, 135-136  
 Halberstam David 173  
 Handy Charles 244, 277, 280, 393  
 Harvard 20-24, 33, 35-36, 40, 50, 84, 122, 131, 149-152, 188, 203, 206, 208, 256-257, 277  
 Harvard Business School 79-80, 109, 278, 467  
 Harward 181

Harward Business School 50  
 Hauptfuhrer Robert 132  
 HEC 206  
 Helgesen Sally 162  
 Henley 220  
 Herriott Simon 402, 405  
 Hertfordshire 216  
 Heuser Michael 419, 421  
 Hewlett-Packard 123, 337, 384  
 Heyden Ludo van der 416  
 Hill Linda 43, 237, 281, 292  
 Hitsosubashi University 210, 339  
 Hogarth Robin 313  
 Howell 27, 293  
 HP 140  
 Hurka Thomas 446  
 Huxley Aldous 377  
 Huy Quy 383

## I

---

IBM 121, 132, 139, 144, 156, 447  
 IMD 84-86  
 Inde 367-369, 371  
 Indian Institute of Management 339  
 Insead 206, 208, 258-259, 339, 345, 360, 374, 467  
 Institut d'administration des entreprises d'Aix en Provence 216  
 International Masters in Practising Management (IMPM) 334-336, 338-340, 343, 350-351, 353, 355-357, 361-362, 364, 366, 371, 376-381, 383-384, 389-391, 393, 395-408, 410-434, 436  
 Irish Management Institute 227  
 Itami Hiro 210, 371

## J

---

James Edmund 20  
 Japanese Advanced Institute of Science and Technology 339

Japon 210-211, 244, 275, 371  
 Jensen Michael 171-172, 178, 301  
 Jim Baughman 267  
 Jobs Steven 144-146  
 Joint Doctoral Program in Administration 453, 455  
 Jones Mark 388

## K

---

Kelly Francis et Heather 79-80, 84  
 Kerr Steve 268-270  
 Keynes 462  
 Kiam Victor 132  
 Kidney Foundation 426  
 King John 417  
 KKR 99  
 Knoll International Holdings 132  
 Knudsen Morrison 114-115, 132  
 Korean Development Institute 339  
 Kotter John 101-102, 118, 278  
 Kravis Henry 99  
 Kuhn 474

## L

---

Lampel Joseph 162  
 Lancaster University Management School 216, 220, 362, 339  
 Lauder Program 205  
 Leavitt Harold 111-112  
 LeGoff Françoise 386  
 Leland Bach George 25  
 Levi Strauss 132  
 Levitt Harold 26  
 LG 337, 372  
 LHSB 407  
 Lietka Jeanne 65, 344  
 Lindblom Charles 311  
 Livingston Sterling 13, 40, 61, 102, 117, 294

Locke Robert 140-143  
 London Business School 85, 203, 215,  
 258, 260, 277  
 Lorenzo Frank 123, 132  
 Loucks Vernon 132  
 Lufthansa 337, 359, 390-391, 401, 407,  
 413, 421

## M

---

Malott Robert 133  
 Manzoni Jean-François 403  
 March James 26, 29, 78-79, 138, 439  
 Mark Reuben 136, 148  
 Martin Roger 39  
 Matsushita 337, 360, 390, 401, 406, 413  
 Maugham Somerset 462  
 Maynard Keynes John 297  
 Mayo Elton 23  
 McCall Morgan 240-241, 245, 303  
 McCardell Archie 143  
 McCauley Frank 348, 398, 408, 414, 436  
 McGill 290, 364-365  
 McGill-McConnell Master Management  
 for National Voluntary Sector Leaders  
 426-427  
 McKibbin 207, 287, 296, 368  
 McKinnel Henry 140  
 McKinney Joseph 133  
 McKinsey 99, 125  
 McKinsey & Company 12, 69  
 McNair Malcolm 58  
 McNamara Robert 109-112, 115-116,  
 173-174  
 Meckling William 171-172, 178, 301  
 Mehta Ramesh 347  
 Meister Jeanne 273  
 Mendoza Gabino 209  
 Merck 121-122, 140  
 Messier Jean-Marie 213  
 Meyer Arnoud de 16

Micron Technology 139  
 MiL (Management in Lund) 265-266  
 Miller Morton 26  
 Mishina Kaz 57, 372, 417  
 MIT 34  
 Modigliani Franco 26, 31  
 Morrimer Mellon William 25  
 Motorola 390, 401, 404, 414  
 Motorola University 275

## N

---

Narayanswamy Rammath 343  
 Newell Allan 26  
 Nobeoka Kentaro 349  
 Noda Tomo 345  
 Nonaka Ikuro 372  
 North Whitehead Alfred 440, 448  
 Northwestern 205  
 Northwestern University 22  
 Norwegian School of Economics and Bu-  
 siness Administration 453

## O

---

Office national du film au Canada 458  
 Okazaki-Ward 244-245, 276  
 Onyx Energy 132  
 Open University 199  
 Oxford 206, 215  
 Oxford University 87

## P

---

Parsons Talcot 23  
 Pascale Richard 259, 261  
 Pearlman Jerry 133  
 Peters Tom 16  
 Pfeffer Jeffrey 95, 97  
 Pfizer 140



Pierce Ambrose 77  
 Pierson 27, 30  
 Pitcher Patricia 118  
 Platon 236, 256  
 Platt Lewis 124  
 Policano Andrew 89  
 Porter Michael 35, 149, 160, 207, 287,  
 296, 368, 456, 459-460  
 Premark 132  
 Procter & Gamble 80  
 Purdue 206  
 Purves Sue 247, 413-414, 418

## Q

---

Quelch John 203  
 Quinn James Brian 456, 459-460

## R

---

Raelin Joe 48, 271, 280  
 Ralston Saul John 213  
 Raphael 370  
 Remington 132  
 Revans Reg 263-266, 270-271, 304  
 Reve Torge 453  
 RJR Nabisco 132  
 Robinson James 80, 133  
 Rochester 39  
 Rohlin Lennart 266  
 Rollwagen John 133  
 Royal Bank 122, 337, 401  
 Royal Bank of Canada 348, 360, 401, 408,  
 413, 429  
 Royal Dutch Shell 260  
 Royaume-Uni 214-215  
 Rumelt Richard 11, 361

## S

---

Saffo Paul 421  
 Saïd Wafic 87  
 Sayles Leonard 33  
 Schein Edgar 456, 459-460  
 Schendel 460-461  
 Scherer Frederic 139  
 Schumpeter Joseph 23  
 Sculley John 123, 145-146  
 Shapero Albert 177  
 Shaw Arch 22  
 Shaw George Bernard 395  
 Sheppard Bill 200  
 Simon Herbert 25, 27, 31, 308-310, 473  
 Smith Klein Beecham 260  
 Soljenitsyne Alexandre 176  
 Sorrell Martin 188  
 Spender 302  
 Stanford 21, 24, 28, 34, 80  
 Strategic Leaders Programme 429  
 Strauss Levi 135  
 Sugimura Roy 390  
 Summers Harry 111  
 Sun Exploration and Production 132

## T

---

Taylor Frederick 41, 142  
 Templeton College 87, 206  
 Templeton John 87  
 Texas Air 132  
 Thanheiser Heinz 233  
 Thirion Philippe 388  
 Thirunarayana 226  
 Thomson Richard 133  
 Thorn-EMI 251  
 Tilburg 206  
 Timken 133  
 Tinken William 133

Tomlin Lily 137  
 Toronto Dominion Bank 133  
 Toshiba 277  
 Toulouse Jean-Marie 454  
 Toyota 210  
 Trinity College 227  
 Tuck 206  
 Turner Arthur 62-63  
 Tyler Corporation 133  
 Tzu Lao 362

## U

---

UCLA 361  
 United States Army National Training  
 Center (NTC) 261  
 Université d'Oxford 193-194  
 Université Dauphine 217  
 Université de Bath 217, 226  
 Université de Capetown 224  
 Université de Chicago 85, 88, 205  
 Université de Kobe 339  
 Université de Lancaster 219, 222  
 Université de Liverpool 217  
 Université de Pennsylvanie 20, 205  
 Université Keio 210  
 Université McGill 339  
 Université Queens 199  
 Useem Michael 447

## V

---

Vora Mayur 386

## W

---

Wallace 199  
 Wal-Mart 177

Warwick 216, 220-221  
 Watson Tony 44, 238  
 Weber Max 27  
 Weick Karl 354, 440, 462  
 Welch Jack 263, 267, 269-270, 409  
 Westall Oliver 382, 415  
 Westley Frances 426-427  
 Westminster 216  
 Wharton 24, 31, 42, 85, 167, 196, 205  
 Wharton Joseph 20, 24, 28, 446, 448  
 Wharton School 20  
 Whelan Alan 305  
 Whetten 307  
 Whitehead Alfred North 14-15, 19, 294,  
 324, 445, 469  
 Whitley 28  
 Wind Jerry 192, 208, 473  
 Work-Out 226, 263, 267-271  
 Wozniak Steve 144

## X

---

Xerox 143, 192

## Y

---

YMCA 426  
 Young Don 251  
 Youzwshyn Wendy 401  
 Yukitake Takeshi 388

## Z

---

Zalaznick 25, 455  
 Zeneca 247, 388, 391, 406, 413-414, 418  
 Zenith 133  
 Zimmerman Brenda 358



# TABLE DES MATIÈRES

<b>Sommaire</b> .....	VII
<b>Préface</b> .....	IX
<b>Introduction</b> .....	XV

## PREMIÈRE PARTIE POUR EN FINIR AVEC LES MBA

### Chapitre 1

<b>Erreur sur la cible</b> .....	5
Le management dans la pratique.....	6
Le management n'est pas une science.....	6
Le management n'est pas une profession.....	7
Patron d'un jour?.....	9
L'« expérience » dans les admissions en MBA.....	10
Pas le bon moment?.....	11
Candidatures à choix multiple.....	12
L'envie de diriger ou le goût des affaires.....	13

### Chapitre 2

<b>Erreur sur les méthodes</b> .....	19
Bref historique de l'enseignement de la gestion.....	19
Les années formatives.....	20
<i>Naissance du MBA</i> .....	20
<i>Premières études de cas</i> .....	21
<i>Les cas au service de la théorie</i> .....	23
<i>Réussite sur le marché, échec académique</i> .....	24
Retour à la respectabilité académique.....	24
<i>Le monastère Carnegie</i> .....	24
<i>Le tournant de 1959</i> .....	27
<i>La recherche, c'est très bien, mais l'enseignement?</i> .....	29

<b>Remise en cause du contenu.....</b>	<b>30</b>
La domination des fonctions.....	31
<i>Des murs s'élèvent .....</i>	31
<i>La business school, coalition d'intérêts fonctionnels .....</i>	32
Et le management, dans tout cela? .....	33
<i>Comment le management est devenu la stratégie.....</i>	34
<i>Quand le management devient à son tour une fonction .....</i>	36
Le management par l'analyse .....	37
<i>Pas de synthèse dans l'analyse .....</i>	38
<i>Réduire le management à la prise de décision et la prise de décision à l'analyse .....</i>	39
<i>Réduire l'analyse à la technique.....</i>	41
<i>Le manager mathématique?.....</i>	42
Où sont les compétences humaines? .....	43
<i>Infiltrer l'éthique.....</i>	45
<b>Remise en cause des méthodes .....</b>	<b>45</b>
À la recherche du « monde réel».....	45
L'approche ludique .....	46
Les projets des étudiants .....	47
<b>Et pendant ce temps, Harvard continue avec ses cas.....</b>	<b>50</b>
Pour la défense des cas.....	51
À charge contre les cas .....	55
<i>Une fois encore, on réduit le management à la prise de décision.....</i>	56
<i>Des compétences humaines dans les études de cas? .....</i>	59
<i>Un apprentissage indirect .....</i>	61
<i>Vous avez dit participation?.....</i>	62
<i>Des cas orientés? .....</i>	64
<i>Le problème, ce n'est pas tant les cas que l'usage que l'on en fait .....</i>	65
La leçon de Bok.....	68
<b>La convergence dans l'enseignement du management.....</b>	<b>72</b>
<b>Chapitre 3</b>	
<b>La dégradation du processus éducatif.....</b>	<b>77</b>
Quelques réactions des étudiants à leurs études sur les bancs des MBA .....	79
Confiance – compétence = arrogance.....	83
Le marketing imbécile de la pensée critique.....	85
La tyrannie du classement .....	87

**Chapitre 4**

<b>La dégradation de la pratique managériale</b> .....	91
D'abord, le plongeon dans le monde «réel» .....	92
Ces études coûtent cher, il faut qu'elles rapportent.....	92
Pourquoi une telle cote?.....	93
Le conseil et la banque d'affaires plus que la gestion d'entreprise .....	96
Ce qui est «chaud» n'est pas cool .....	96
Et tu, BCG .....	98
Les mains hors du cambouis.....	100
Ensuite, on contourne l'incontournable .....	101
Des mercenaires dans le bureau du PDG.....	103
<b>Résultat, on pratique un management déséquilibré</b> .....	104
Conjuguer harmonieusement l'art, le métier et la science .....	105
Le MBA déséquilibré.....	108
Le manager calculateur.....	108
<i>La «planification stratégique», feuille de vigne du manager calculateur.....</i>	112
<i>Rien que les faits : rien que le présent .....</i>	115
<i>Trop intelligents? Comprennent-ils les hommes? .....</i>	117
<i>Une équipe de direction équilibrée.....</i>	118
L'irrésistible ascension du manager héroïque .....	119
<i>Les postulats faciles et trompeurs de la création de valeur .....</i>	120
<i>La consommation de héros.....</i>	121
<i>Il y a des joueurs qui devraient se faire interdire .....</i>	126
<b>Second résultat : la priorité des priorités, pour les MBA, c'est d'être aux commandes</b> .....	128
Décrocher le poste .....	128
S'y montrer performant .....	129
<i>Serait-ce dû à leur formation?.....</i>	133

**Chapitre 5**

<b>La dégradation des organisations</b> .....	137
Explorer et exploiter .....	138
Exploiter l'«ancienne» et la «nouvelle» économie.....	139
Robert Locke livre sa pensée sur les MBA dans l'économie .....	140
Deux cultures, plutôt que deux économies.....	144
Des MBA pressés pour des technologies qui bougent lentement.....	147
Les MBA ont-ils l'esprit d'entreprise? .....	149
L'école des coups doux.....	149

Le palmarès des MBA entrepreneurs .....	151
<b>Les entrepreneurs MBA et les technologies de pointe</b> .....	153
La création d'entreprise, une passion dévorante .....	154
<b>Les MBA dans les technologies à évolution rapide</b> .....	155
<b>À temps nouveaux, bureaucratie nouvelle?</b> .....	158
Les chaînes de réseaux .....	160
<b>Chapitre 6</b>	
<b>La dégradation des institutions sociales</b> .....	165
L'illégitimité du leadership contemporain .....	166
Une nouvelle aristocratie? .....	167
<b>Une société qui a perdu l'équilibre</b> .....	171
L'érosion des valeurs humaines .....	171
L'immoralité analytique .....	173
L'immoralité économique .....	175
La corruption légale.....	176
Une société impitoyable.....	178
<b>Un MBA universel?</b> .....	181
Le nouveau secteur public dans les vieux habits du monde des affaires.....	184
<b>Le MBA et le technicien de la désinsectisation</b> .....	188
<b>Chapitre 7</b>	
<b>De nouveaux MBA?</b> .....	191
Le modèle dominant .....	193
E pour <i>Executive</i> ? .....	194
Variations sur un thème connu .....	195
<b>Les technologies au service de la pédagogie</b> .....	197
Le lieu et l'espace.....	199
Le GEMBA.....	200
<b>La dimension internationale</b> .....	201
Des étudiants internationaux? .....	201
Des enseignants internationaux à la mentalité internationale? .....	202
Des implantations internationales? .....	204
Des partenariats internationaux? .....	206
<b>Les business schools sont-elles faites pour faire du business?</b> .....	207

<b>Et pendant ce temps-là, ailleurs .....</b>	208
Apprendre mondialement à partir de l'expérience locale .....	209
L'enseignement du management au Japon .....	210
L'enseignement du management en Allemagne .....	211
L'enseignement du management en France .....	212
L'enseignement du management au Royaume-Uni .....	214
<b>La différenciation en Europe .....</b>	215
MBTout ce que vous voudrez .....	215
Les MBA spécialisés par secteurs d'activité .....	217
<b>L'innovation en Grande-Bretagne .....</b>	218
La collaboration avec les entreprises .....	220
Les modules périodiques .....	223
Les thèmes des praticiens .....	224
L'implication des participants .....	225
<b>Il était une fois deux programmes novateurs .....</b>	227
<b>B ou A? .....</b>	229

## DEUXIÈME PARTIE

### LA FORMATION DES DIRIGEANTS

#### Chapitre 8

<b>La formation des dirigeants dans la pratique .....</b>	233
Aperçu sur les diverses approches de l'enseignement du management et de la formation des dirigeants .....	234
«Ça passe ou ça casse» .....	237
Mutations systématiques, mentorat et évaluations .....	239
Avec McCall, ça déménage... ..	240
Boettinger préfère le mentorat .....	241
Et tout le monde est d'accord pour suivre de près les progrès accomplis ...	243
L'apprentissage sur le terrain au Japon .....	244
<b>L'offre foisonnante des cours et formations .....</b>	245
Distraire, enseigner, former et apprendre .....	246
La personnalisation .....	249
Les programmes de leadership .....	252
Les programmes des business schools .....	255



<i>Les AMP</i> .....	256
<i>Peu développés</i> .....	257
Quelques programmes novateurs.....	258
<i>Les programmes de Ghoshal</i> .....	258
<i>AVIRA et les séminaires d'Aspen</i> .....	260
<i>Le programme de l'armée américaine</i> .....	261
<i>Le programme du CCMD</i> .....	261
<b>Apprendre par l'action</b> .....	263
L'apprentissage par l'action façon Revans.....	264
Le MiL .....	265
Le Work-Out de General Electric .....	267
<i>L'évolution du Work-Out</i> .....	267
Suffisamment d'action? .....	270
Les universités d'entreprise .....	272
L'avenir des académies .....	275
<b>La pratique japonaise et la pratique américaine</b> .....	275
Un acte « contre nature » .....	277
<b>Former les managers en dépassant les catégories</b> .....	278
<b>Chapitre 9</b>	
<b>Développer l'enseignement du management</b> .....	283
<b>Modifier les prémices</b> .....	287
<b>Réserver l'enseignement du management aux managers en activité</b> ..	288
Qui doit être sélectionné, et par qui? .....	289
Quand sélectionner?.....	291
<b>Enrichir la formation grâce à l'expérience des managers</b> .....	293
Une salle de cours ancrée dans la vie professionnelle des participants.....	293
Expérience naturelle ou créée de toutes pièces .....	294
Un enseignement « sur mesure » .....	294
<b>Des théories pertinentes aident les managers à mieux comprendre ce qu'ils vivent dans la pratique</b> .....	296
<b>C'est en réfléchissant sur l'expérience vécue à la lumière d'idées conceptuelles que l'on apprend quelque chose en matière de management</b> .....	302
Nature de la réflexion .....	303
Réfléchir seul et collectivement .....	303
<b>En « partageant » leurs compétences, les managers apprennent à mieux connaître leur propre pratique</b> .....	306

Des compétences dans l'enseignement du management?.....	306
Les compétences dans le développement du management .....	308
Le partage de compétences .....	311
<b>Au-delà de la réflexion en salle de cours, l'impact sur l'entreprise ....</b>	<b>313</b>
<b>Conjuguer tout ceci au sein d'un processus de « réflexion expérientielle » .....</b>	<b>316</b>
Conjuguer diverses pédagogies .....	317
Donner son rôle à l'apprenant .....	321
<b>Le programme, les cours et les enseignants doivent passer d'une conception rigide à une animation flexible.....</b>	<b>322</b>
Des programmes fondés sur la collaboration.....	322
Un lieu propice à la réflexion.....	324
Un espace propice à la réflexion.....	324
Des enseignants jouant surtout le rôle d'animateurs.....	326
<b>Vers un management engageant.....</b>	<b>329</b>
<b>Chapitre 10</b>	
<b>Le programme IMPM .....</b>	<b>333</b>
L'International Masters in Practising Management .....	333
Une implantation géographique authentiquement internationale.....	337
Le cadre structurel : un partenariat équilibré .....	339
Le cadre conceptuel : les divers états d'esprit du manager .....	340
Le cadre physique de la pédagogie : une salle de cours propice à la réflexion.....	343
Les tables d'apostrophe .....	344
On entre dans les ateliers comme on en sort .....	346
Réflexions du matin .....	347
Le partage des compétences.....	348
Le rôle des enseignants dans une classe où l'on s'adonne à la réflexion.....	349
<b>Chapitre 11</b>	
<b>Cinq états d'esprit bien différents .....</b>	<b>353</b>
<b>Les impératifs qui ont dicté la conception des modules de l'IMPM ...</b>	<b>353</b>
Structure générale des modules de l'IMPM .....	355
Les plages horaires vierges .....	356
Les études de terrain.....	359

Quand les participants deviennent partenaires, voire citoyens du programme.....	361
<b>Module I : Gérer son moi, ou la réflexion .....</b>	<b>362</b>
<b>Module II : Gérer une entreprise, ou l'analyse.....</b>	<b>364</b>
<b>Module III : Gérer le contexte, ou le cosmopolitisme éclairé .....</b>	<b>367</b>
<b>Module IV : Gérer les relations, ou la collaboration .....</b>	<b>371</b>
<b>Module V : Gérer le changement, ou l'action .....</b>	<b>374</b>
<b>Chapitre 12</b>	
<b>Apprendre sur le terrain.....</b>	<b>377</b>
Les mémoires de réflexion .....	377
Le tutorat .....	381
Le travail personnel.....	384
Les échanges de managers .....	384
Une exécution simple .....	385
Les réactions des participants.....	386
Le rôle des invités .....	387
Apprendre quand on s'y attend le moins .....	388
Les projets.....	389
Le mémoire de fin d'études et le diplôme.....	391
Pourquoi MPM et pas MBA comme tout le monde? .....	394
<b>Chapitre 13</b>	
<b>L'IMPact.....</b>	<b>395</b>
Est-ce que l'IMPact paie?.....	395
Est-ce à l'entreprise de payer? .....	395
Un enseignement coûteux qui se double d'une excellente affaire.....	397
L'IMPact .....	398
Le rôle de l'entreprise dans les impacts et au-delà .....	405
L'IMPact profite-t-il à qui que ce soit? .....	408
Faut-il ne croire que les données chiffrées?.....	408
Les taux de rétention .....	411
Commentaires des entreprises partenaires.....	413
Les commentaires des participants.....	414
Les réactions des enseignants .....	415
Nous avons encore beaucoup à apprendre .....	417

**Chapitre 14**

<b>Diffuser l'innovation</b> .....	421
Positionner le Master of Practising Management .....	422
Accroître la diffusion de notre concept.....	422
Le masters de management associatif .....	426
Les E Roundtables.....	428
Les programmes plus courts proposés en interne par les entreprises.	429
Le Strategic Leaders Programme de BAE.....	429
De l'analyse à l'action.....	430
L'Advanced Leadership Program .....	430
Les caractéristiques essentielles de l'innovation de l'IMPM .....	433
Filons et tissons les métaphores.....	435
Par-delà les frontières.....	435
Sur la corde raide .....	436
Sur la ligne de crête de l'enseignement du management .....	437

**Chapitre 15**

<b>Développer d'authentiques écoles de management</b> .....	439
Le privilège des universitaires .....	440
Le M, le B et le A.....	441
Les mastères spécialisés .....	442
Les mastères pour managers en activité.....	444
Les programmes de perfectionnement pour managers en activité .....	445
Les premiers cycles à vocation éducative .....	446
Des programmes de doctorat pour les adultes .....	450
<i>Le modèle américain</i> .....	450
<i>La tradition européenne</i> .....	452
<i>Le Joint Doctoral Program in Administration</i> .....	453
Le rôle de la recherche .....	455
Chercheurs d'or académique .....	456
<i>Améliorer la productivité n'améliore pas automatiquement l'utilité</i> .....	457
<i>Faire de la recherche en pensant à Bill et à Barbara</i> .....	457
<i>Sortez des archives, exposez vos idées dans les galeries</i> .....	459
Rigueur ou pertinence? .....	460
<i>Pas cette rigueur-là, merci</i> .....	460
<i>Inductive, et non «qualitative»</i> .....	461
<i>Pour en revenir à la pertinence</i> .....	462

<i>Ne confondons pas description et prescription</i> .....	463
S'approcher, puis prendre du recul .....	464
<i>La loupe et le marteau</i> .....	464
<i>Le dernier ingrédient, mais pas le moindre</i> .....	465
Enseigner pour la recherche .....	466
Université connexion .....	467
<b>Réorganiser les écoles de management et de gestion</b> .....	468
En finir avec le 40/40/20 .....	468
La question des chaires .....	472
Pour en finir avec les silos .....	472
Un mot sur les disciplines .....	476
Changer les agents du changement .....	477
<b>Bibliographie</b> .....	481
<b>Index</b> .....	505





Composé par PCA  
Achévé d'imprimer : Jouve – Paris

N° éditeur : 3119  
N° d'imprimeur :  
Dépôt légal : février 2005  
*Imprimé en France*





*Des managers, des vrais ! Pas des MBA est une pierre dans le jardin souvent complaisant des écoles de gestion. Quiconque a ce diplôme, veut l'avoir, ou se demande juste pourquoi on en parle tant, devrait impérativement le lire.* THE ECONOMIST

*Beaucoup de professeurs sont doués pour trouver des questions pertinentes. Ce qui distingue Mintzberg est qu'il sait mettre au point des réponses.* FAST COMPANY

Tout le monde court après les MBA : les recruteurs, les candidats, les écoles de commerce... Mais que vaut vraiment ce diplôme ? Forme-t-il des managers, ou plutôt des arrivistes inadaptés aux exigences concrètes des postes de direction ?

Henry Mintzberg mène une immense enquête dans le monde des dirigeants et conclut à la nécessité d'en finir avec les MBA. Il ne s'arrête pas là et s'interroge sur les moyens de former les dirigeants. Des programmes adaptés et utiles existent déjà ; il est possible et souhaitable de les développer.

Son livre, unique par son ampleur et sa profondeur, est à la fois un pamphlet impitoyable contre la folie de la mode des MBA, et un guide pratique pour ceux qui veulent faire autre chose.



**Henry Mintzberg**, Ph.D. (MIT), ingénieur (McGill), est professeur de management à l'université McGill de Montréal. Il compte parmi les experts des organisations les plus réputés dans le monde. Il est l'auteur de nombreux ouvrages de référence, dont *Le manager au quotidien*, *Structure et dynamique des organisations*, *Le pouvoir dans les organisations* et *Pouvoir et gouvernement d'entreprise*.