

# **Pour une recherche en gestion pertinente : La main à la pâte**

(Relevance in management research : getting your hands very dirty)

Jacqueline Fendt, [fendt@escpeurope.eu](mailto:fendt@escpeurope.eu), +33628359090

Professeur à ESCP Europe Business School, & chercheure associée au CRG Ecole Polytechnique, Paris, France,<sup>1</sup>

## **RÉSUMÉ**

*Les chercheurs évoquent sans cesse un dysfonctionnement sérieux au niveau de la relation entre la recherche et l'enseignement de la gestion, et la pratique de la gestion. C'est un point de vue que nous partageons, et nous tenons à (ré) ouvrir le débat. Nous exposons certaines visions des origines intellectuelles et sociologiques du malaise, en préconisant une position philosophique fondée sur le pragmatisme. Nous offrons quelques propositions essentiellement exploitables, bien que – pour le débat – provocatrices et brutes, pour une nouvelle conception des institutions académiques et de leur processus de publication. Nous esquissons une nouvelle conception radicale de l'académie – avec, entre autres, i) des carrières académiques et professionnelles perméables, de façon à ce que les chercheurs et les cadres et puissent changer d'univers et intervenir au sein des réalités des uns et des autres, ii) un enseignement de la gestion durant le deuxième cycle universitaire après expérience, et iii) un processus de publications académique digne de l'ère du temps réel de l'Internet.*

*Cave ! Ceci est un papier d'opinion, fondé sur le principe que l'objectivité ne repose pas sur les seules épaules de chaque auteur académique, mais qu'elle peut – et doit – émerger de l'interaction et du dialogue. Si on se trompe, il y aura certainement quelqu'un qui mettra le doigt dessus. Si quelqu'un se donnera la peine de réagir, cet article aura alors réussi à stimuler et permettre d'avancer – et aura ainsi répondu à ses objectifs les plus élevés...*

Mots clés : système académique, décalage théorie – pratique

---

<sup>1</sup> Avec mes profonds remerciements et mon amitié éternelle pour Wladimir Sachs, décédé en octobre 2008, compagnon d'armes et contributeur important à la première ébauche de cet essai.

## ABSTRACT

*Again and again scholars evoke a seriously dysfunctional relationship between management research and education, and the practice of management. We share this viewpoint, and with this tongue-in-cheek appraisal intend to (re-)open the debate. We expose some views on the intellectual and sociological roots of the malaise, advocating a philosophical stance rooted in Pragmatism. We outline a number of essentially workable, albeit for debate's sake provocative and unpolished proposals for the redesign of academic institutions and of their publishing process. We sketch out radical redesign of academia – with, inter alia, i) permeable academic and practical careers, so that executives and scholars could move between and act within each others' realities ii) a focus of management education on post-experience graduate level, and iii) an academic publishing process worthy of the real-time era of the Internet.*

*Disclaimer: This is an opinion paper, based on the stance that objectivity does not repose on the lone shoulders of each academic author, but can – and does - emerge from interplay, and dialog. If one is wrong, there surely is someone out there to point this out. If somebody bothers to answer, then this article did stimulate, and permit advancement – and therefore served its most noble purpose.*

Key words: theory-practice gap, academic system

## PRÉAMBULE

W: « J., as-tu vu cet appel à des articles de <la revue universitaire> sur le « retour à la pratique » de la rédaction et de l'enseignement universitaire ? Qu'est-ce que tu en penses, et si nous rédigeons un article ensemble ? »

J: « Oui, bonne idée, allons-y ! Nous abordons le dysfonctionnement de la relation entre l'université et la pratique dans tant de discussions, pourquoi ne pas mettre ça sur papier ? »

Quelques jours plus tard ...

W: « Alors ? Que penses-tu de mon ébauche de proposition ? Trop radicale ? »

J: « Non, pas du tout. Mais ... tu sais, cette partie où tu proposes de critiquer les longs délais de publication ... faire ça dans un appel à communications pour avril 2009 avec un mince espoir de les voir publiés en 2011 ... n'est-ce pas un peu incohérent ? »

W: « Hmm, tu n'as pas tort ... alors si nous commençons notre article comme ceci : 'Lorsque nous écrivions cet article, Chirac et Bush étaient présidents, la plupart des voitures circulaient grâce à des moteurs à combustion interne ...', et partions de là ? »

C'est à l'automne 2008 que l'auteur a cette conversation avec un ami proche. Inspirés par cet appel, ils se sont renvoyés une première proposition controversée rapide et virulente, défendant ni plus ni moins une nouvelle conception de l'université, dont une suggestion relevant du bon sens, de rationaliser le processus de publications universitaires avec un produit plus digeste. Nous nous sommes abstenus de la proposer dans le cadre de l'appel en question en optant pour une version plus compacte, pour une revue aux délais de publication plus courts. Nous avons autrement dit sacrifié notre classement dans certaines publications, tellement apprécié par les commissions d'évaluation universitaires et autorités d'accréditation pour gagner en lisibilité, dans l'espoir de susciter un dialogue riche et pertinent avec des lecteurs intéressés. On aurait pu dire de nous que nous nous comportions davantage comme des praticiens que comme des universitaires. Trois mois après la date de soumission, nous n'avons toujours rien entendu des éditeurs et nous y avons donc renoncé. Peu de temps après, le compagnon d'armes de l'auteur est hélas décédé. Au bout de quelques mois de tristesse et de désespoir, l'auteur a repris ces idées et les a développées dans ce papier d'opinion, dans l'espoir d'un débat intéressant.

## PERTINENCE (OU NON) DE LA RECHERCHE EN GESTION

La critique n'est pas nouvelle : un nombre croissant d'universitaires avance qu'il est souhaitable de s'impliquer dans le « monde réel », pour les étudiants et professeurs comme pour les chercheurs, et d'apprendre aux côtés des managers comment mieux contribuer à la formation dans le domaine des études sur l'organisation. *Le Tableau 1* résume les principales critiques des universitaires et l'écart de pertinence entre la théorie et la pratique. Ce document poursuit en recommandant que les universitaires soient capables d'une certaine façon de devenir des managers tout en restant des érudits. Et pourquoi pas le contraire non plus. Ceci nécessite par ailleurs une nouvelle conception de l'université – notamment de la façon dont elle se voit elle-même et du processus de publication – et nous esquissons une de ces nouvelles conceptions. Nous fondons notre vision sur le Pragmatisme (par ex. Dewey, 1929 ; James, 1907 ; Peirce, 1992, 1998), une philosophie des sciences qui insiste sur le lien entre action et vérité et qui défend qu'une bonne façon de tester une croyance est la volonté de l'exprimer. Le pragmatisme situe à priori la recherche et la formation comme une évolution à l'intérieur du processus de vie, sous la forme d'une adaptation intelligente des espèces à leur environnement. La théorie de la cognition de la différenciation cartésienne sujet – objet repose pour le pragmatisme sur la théorie de l'action, dans laquelle l'objet et le sujet se constituent réciproquement eux-mêmes. On pourrait dire que la recherche de la vérité plutôt que de la connaissance est ici l'essence de la logique. Dewey a proposé un apprentissage fondé sur l'activité (1926) plutôt que sur une approche traditionnelle dominée par le professeur, car l'apprentissage était : « ... une affaire de relations d'un être vivant avec son environnement physique et social » (Bernstein, 1971).

Inspiré par les réflexions de Dewey, Edward Lindeman a avancé cette même année (1926, p. 4) que :

« Nous système universitaire a progressé à l'envers. Les sujets et les professeurs représentent le point de départ, [les apprenants] sont secondaires. Dans un enseignement conventionnel, [l'apprenant] doit s'adapter à un programme établi. (...) Une trop grande partie de l'apprentissage consiste en substitutions vécues par procuration de l'expérience et de la connaissance de quelqu'un d'autre. La psychologie nous enseigne que nous apprenons ce que nous faisons (...) L'expérience est le manuel vivant de l'apprenant adulte ».

**TABLEAU 1 :**

**Quelques critiques du dysfonctionnement entre recherche et pratique en gestion**

| Auteur(s)  | Critique(s)  | Propositions(s)  |
|--|--|--|
| Dewey (1905)   | Tension fondamentale dans la relation 'appropriée' entre la théorie et la pratique   | L'enquête au centre de l'éducation et non pas l'enseignant ; la méthode 'apprentissage-action'   |
| Lindeman (1926)  | Le système académique s'est développé en ordre inverse avec l'enseignant en première position  | L'expérience est le manuel scolaire de l'étudiant adulte   |
| Schön (1983)   | La rationalité technique n'est pas le fondement du savoir professionnel  |  |
| Blau (1994)  | La bureaucratie académique étouffe la performance éducative  | 5 trajectoires de la transformation (p.279) ; étendre la périphérie éducative pour y inclure des organisations extérieures   |
| Hambrick (94), Huff (00), Adler (01), Van de Ven (02), Bartunek (03)                             | Discours présidentiels de l' AOM, p. ex. "nous devons compter!" (Hambrick).  | Concevoir de nouveaux liens entre la pratique du management et l'enseignement ; plus de pertinence, plus d'engagement  |
| Blau (1994, p. 279-280)  | La bureaucratie académique étouffe la performance de l'éducation   | 5 chemins de transformation, étendre la périphérie développementale en incluant les organisations extérieures  |
| Raelin (1995)  | Réduction vs construction  | Réflexion critique, apprentissage action, repenser, reformuler l'enseignement du management ; appliquer des approches développementales  |
| Revans (1991; 1998)  | Le terme pédagogie est un piège ; l'apprentissage se fait en remettant en question l'expérience  | 'cercle vertueux' ; 'camarades dans l'adversité', permettre la critique de pairs, réfléchir à la critique, partager  |
| Boud, Keogh & Walker (1985)  | Pas assez de remise en question, trop de formation structurelle et analytique  | La réflexion comme réponse cognitive et/ou affective à l'expérience que crée ainsi de la nouvelle compréhension  |
| Mezirow (90) O'Neil & Marsick (94), Brooks (99) Currie & Knights (03) Van Woerkom (03) Gray (07) | Absence de réflexion critique, 'managerialisme' ; approches mécanistes ; réductionnisme ; compartimentalisation excessive, les curricula sont déterminés par l'extérieur | La structuration des problématiques du management est un processus ontologique ; la relation entre les individus et les connaissances est constructiviste, indiosyncratique, dynamique ; 'world making', plus d'humilité dans l'enseignement, et enseigner plus d'humilité ; l'apprentissage est un besoin éternel et intrinsèque qui ne peut être satisfait |
| Duderstadt (2000)  | Différenciation entre business school et université  | ... relation permanente et pertinente avec la pratique; mariés aux besoins réels sociétaux (p.104), proche de la pratique; répondre plus rapidement aux enjeux de la société   |
| Bain (2000)  | Rejet de la métaphore de l'anarchie de Cohen & March (1973)  | ...un équilibre entre la recherche académique et la pertinence pour les acteurs du monde économique  |
| Huff (2000)  | Décalage théorie - pratique  | Restructurer le processus de production des connaissances  |
| Priem & Rosentstein (2000)   | Pertinence théorie - pratique basée sur un exemple de la théorie des organisations (theory-based performance rating)   | La théorie de la gestion n'est pas évidente pour les acteurs, ils l'ont mieux comprise et mieux appliquée grâce à notre enseignement et notre recherche, ergo nous sommes utiles   |
| Richards-Wilson (2002), Stevens (2000), Pfeffer & Fong (2002)                                    | Sur accentuation de l'analytique au détriment des compétences de prise de décisions intégrées et le développement de la sagesse  | Mise en situation réelle pour comprendre par la réflexion la réalité désordonnée et poisseuse à partir de laquelle de la cohérence doit être construite.   |
| Lorange (2002)   | Rejet de la métaphore de Cohen & March (1973)  | Guidé par le marché (...) et son besoin, se maintenir à jour concernant la réflexion de ses clients, économies d'échelle comme créateur de valeur...   |
| Gioia & Corley (2002)  | Des metaforces (p.ex. rankings) affectent le caractère de l'éducation,   | Les écoles d'affaire devraient mieux résister aux 'effets bourse' des classements et de la médiatisation   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | dérive de la substance à l'image  |  |
| Clegg & Ross-Smith (2003)                                    | Les connaissances du management tels que transmises par les b-schools se réduisent à des formules et sont réductionnistes                               | Distinguer la science des objets, des sujets ; les sujets étant un cadre plus approprié pour la discipline du management ; introduction de la 'phronesis' (pragmatique, variable, lié au contexte) |
| Czarniawska (2003)   | La partie des connaissances organisationnelles qui offrent de la réflexion concernant la pratique est systématiquement ignorée (forbidden)              | Remise en question du fait que les idées modernistes du contrôle et les idées masculines de la maîtrise sont préférées à la réflexion. Réflexions à la théorie nécessaire pour changer cela        |
| Aram & Salipante (2003)                                      | Gouffre entre théorie et pertinence pratique  | Viser la rigueur et la pertinence ; relation raisonnée entre le particulier et le général en utilisant à la fois expérience et théorie, l'implicite et l'explicite, induction et déduction         |
| Bourner (03)<br>Braun (04) Van<br>Velzen (04) Maclellan (04) | Etudiants ne disposent pas de capacités réflexives nécessaires à la découverte d'idées à travers l'expérience   | Pratique de la réflexion critique en exposant les étudiants davantage à l'expérience pratique  |
| Gosling & Mintzberg (2004; 2006)                             | Management appris comme si c'était immatériel, des formules abstraites, des cas, des schémas.   | Utile mais si testé et appliqué à la pratique. Sept principes pour des éducateurs qui souhaitent être pertinents.  |
| Mintzberg (2004)   | Une critique générale de l'éducation MBA  | Plus de pertinence, plus de responsabilité sociétale, sociale ; plus de pragmatisme  |
| Ghoshal (2005b)  | En propageant des idées amORALES, les b-schools ont libéré leurs étudiants de leur sens moral et des responsabilités                                    | Quitter la 'prétention du savoir' et aller vers l'acceptation de l'intentionnalité humaine et du choix, et par cela de la responsabilité   |
| Pfeffer (2005)   | Affirme et renforce les propos de Ghoshal 2005  | Le management et les sciences de l'organisation doivent être concernés par plus que de la science et de la théorie, par la responsabilité  |
| Suddaby (2006)   | [critique concernant une méthode de recherche] tendance vers l'idéalisme puriste, mythes, les règles rigides... dérive fondamentaliste vers positivisme | Éviter de mal lire (et du coup de mal enseigner) des textes fondamentaux ; accepter contextualité et limitations humaines  |
| Whittington (2006)   | Un tournant vers la pratique en stratégie, mais pas encore assez  | Propose un cadre pour la stratégie qui intègre les niveaux intra- et extra organisationnels  |
| Van de Ven (2007)  | Les sujets sociétaux critiques sont absents de l'enseignement   | Enseignement 'engagé' ; recherche empirique collaborative, avec l'objectif de contribution au bien public  |
| Raelin (2007)  | Sous-valorisation de la pratique dans l'enseignement du management  | Une nouvelle épistémologie de la pratique  |
| Bartunek (2007)  | Chercheurs et professionnels sont séparés par leurs langues, structures intellectuelles, etc.   | Vers un enseignement et une recherche de l'intégration, au delà de la recherche collaborative  |
| Chia & Holt (2008)   | Remise en question de la nature du savoir enseigné dans les business schools  | Proposent de remplacer le 'savoir-par-représentation' par un 'savoir-par-exemplification', qui serait démonstratif, créatif et performatif   |
| Navarro (2008)   | Toujours et encore les 'silos' fonctionnels comme design dominant   | Propose des approches soft, la globalisation, mais également plus de TIC et un fort accent sur la responsabilité institutionnelle sociale  |
| Spicer, Alvesson & Kärreman (09)                             | Manque d'approche critique  | Proposent le concept de la performativité critique   |
| Ashcraft, Kuhn & Cooren (2009)                               | Un problème de communication organisationnelle, trop ou pas assez moralisatrice   | Proposent de matérialiser la communication des phénomènes organisationnels et sociétaux urgents  |

Aujourd'hui, une centaine d'années après que Dewey ait exprimé pour la première fois une tension fondamentale dans la « relation même » entre théorie et pratique dans la recherche (1904), un enseignement et une recherche très formels continuent à étouffer des esprits naturellement curieux en contrôlant et isolant l'environnement de la recherche. Pourquoi cet isolement ? Pourquoi en savons-nous par exemple si peu sur les dirigeants hauts placés, surtout ceux qui n'ont pas réussi ? Une question posée parmi 180 universitaires à une conférence tenue en Suisse (Fendt, 2005) a permis d'apporter quelques explications possibles :

- Les cadres supérieures sont difficilement accessibles. Leur disponibilité pour des recherches sur des questions spécifiques de gestion les concernant est de toutes façons limitée, quant à leur disponibilité pour des recherches sur eux-mêmes, elle est quasi-nulle. Quant aux dirigeants qui échouent, il est plus difficile encore de les persuader de parler de leur propre expérience.
- Les universitaires sont soumis à une pression constante pour leurs publications. Il est plus simple et plus rapide de se fonder sur les travaux issus de la recherche existante.
- Les situations et contextes dans lesquels les cadres travaillent sont si divers et complexes, et en évolution si rapide, qu'il semble difficile d'établir des données permettant des conclusions valides, de généraliser ou d'élaborer une théorie.
- Les chercheurs préfèrent cibler les activités sous l'aspect de la réussite, dans l'espoir de matérialiser leurs conclusions dans un ouvrage sur la gestion qui pourrait bien être un best-seller.
- La plupart des chercheurs de la gestion n'ont que rarement accès à l'univers pratique de l'entreprise, et certains ne cherchent pas vraiment à rencontrer des praticiens. La plupart des PDG ont peu d'expérience théorique ou d'intérêt pour la question. Le dialogue semble difficile, les univers de la pratique et de la théorie semblent voués à rester séparés.
- Lorsque les chercheurs ont accès à l'univers pratique de l'entreprise, comme par exemple à des consultants commerciaux, ils rechignent parfois à cracher dans la soupe.
- La recherche universitaire dépend de plus en plus de fonds privés, et certains chercheurs peuvent ne pas vouloir mécontenter une source de revenus qui est la bienvenue. Pour rester indépendants, ils préfèrent traiter de questions moins compromettantes.

Aussi spéculatives et peu représentatives que ces explications puissent sembler, elles reflètent un défaitisme ou même un autisme qui ne sera sans doute pas tout à fait étranger à certains chercheurs issus de la culture universitaire occidentale. Certains pourraient être tentés de retenir l'expression « joindre l'acte à la parole » comme slogan pour décrire le Pragmatisme ... - si

l'un de ses penseurs même ne nous l'avait pas décrit de façon plus imagée comme « truth's cash value (la valeur monétaire de la vérité) » (James, 1907, p. 200) ou « the true is only the expedient (la vérité n'est que l'expédient) » (p. 222). Les pragmatistes considèrent la confrontation avec la réalité par le biais de l'action comme la principale source de doute, ce qui alimente à son tour la curiosité scientifique et devient l'élément moteur à interroger afin de régler ce doute – et laisser la place à de nouveaux doutes<sup>1</sup>. Donc l'action et les interrogations qui en découlent – et le souhait de trouver des réponses – alimentent le déroulement de la science (Peirce, 1992), et c'est ce qui incite nombre de scientifiques à devenir des praticiens. C'est pour eux ce qu'Ackoff appelle un méta idéal, où les fins et les moyens convergent pour ne former qu'un : « ... on ne peut rien souhaiter sans souhaiter la capacité de le satisfaire. La capacité à satisfaire tous les souhaits est un idéal nécessairement partagés par tous les hommes de tout temps. (Gharajedaghi, 1983, citant Ackoff dans un débat en 1978) ».

## SE LANCER

Ainsi, pour nombre d'universitaires, un retour à la pratique signifie se rapprocher de l'action même, et produire des contributions théoriques fondées sur l'observation des pratiques de gestion réelles, plutôt que sur des notions et des à priori (voir par exemple la série de documents édités par Schatzki, Knorr-Cetina, & von Savigny, 2001). Ces approches se fondent fréquemment sur une variante de la *méthode de participation – observation*. Le chercheur participe d'une manière ou d'une autre aux côtés des managers à leur travail, et observe ce qu'ils font. On prend soin, par le biais de toute une série de stratagèmes, de minimiser les effets perturbateurs bien connus de la participation. Il existe toutefois une limite à ce qu'on peut faire : un couple surpris dans un acte intime ne se comporte pas de la même façon en présence d'un tiers présent en tant qu'observateur, et encore moins comme participant. Les caméras ou micros cachés sont soit ignorés des sujets, ce qui n'est pas éthique, soit connus, ce qui produit des effets perturbateurs analogues à l'observation directe. Pour résumer, les managers sont réticents à tolérer un chercheur de plus à leur suite, et il n'y a pas de siège supplémentaire dans le jet exécutif - mais ils apprécient souvent un deuxième avis ou même une main secourable.

Les chercheurs constructionnistes, qui préconisent des méthodes de recherche comme l'*analyse narrative* ou l'*ethnographie*, dans laquelle l'empreinte du chercheur n'est pas seulement prise en compte, mais recherchée, l'ont particulièrement bien compris. Ces narrations : « ... présentent



la réalisation du travail sur le terrain, plutôt que simplement celui qui fait ou ce qui est fait (...) [et elles sont censées être comprises comme] des moyens de représentation de déchiffrement de la culture et de la façon dont le travailleur sur le terrain en prend connaissance, de façon à ce que les deux puissent être examinés conjointement (Van Maanen, 1988, p. 120). « Les avantages de cette interférence inévitable de la part du chercheur sont également bien compris, et plus encore, recherchés par des universitaires qui peuvent être classés comme « chercheurs d'action » et / ou « apprenants d'action » (Lewin, 1948). Ils préconisent l'implication d'une manière ou d'une autre de l'implication avec des managers dans la résolution de leurs problèmes - en devenant ainsi une partie du système - et l'apprentissage de leur expérience également, et pas seulement celle des autres. L'apprenant dans l'action combine un changement individuel et organisationnel de connaissances pratiques par l'implication dans les défis quotidiens de l'organisation (Brooks, 2004 ; Dick, 1997 ; Revans, 1991, 1998) à travers différents types d'apprentissages d'action (Yorks & Marsick, 2002) : une réflexion scientifique, expérientielle, et critique (Marsick, 1988 ; O'Neil & Marsick, 1994 ; Pedler, 1991). Avec Marsick et O'Neil, l'« action » n'est ni plus ni moins le point de départ de toute enquête (Marsick & O'Neil, 1999) : les acteurs réfléchissent de façon critique sur leur expérience, avec le soutien des autres. Cette réflexion – ce doute – est suivie d'autres actions, qui représentent le changement, plutôt que la simple répétition de modèles. Bien que guidé par des intentions stratégiques, le résultat n'est pas entièrement contrôlé, à dessein, car le statu quo est mis au défi et le chercheur et / ou l'apprenant sont les acteurs dans le processus de changement.

Le chercheur en *recherche-action*, de même, a un double programme : celui d'un consultant ou d'un auxiliaire travaillant pour le manager, et celui d'un chercheur cherchant à approfondir ses connaissances théoriques. Le client – manager n'est pas impliqué dans le second programme, et on espère qu'il considère le chercheur comme une ressource précieuse, peut-être même qu'il lui accorde un siège dans le jet de l'entreprise. La capacité à aider à résoudre simultanément des problèmes commerciaux difficiles, conceptualiser des actions et réflexions en théories et modèles, et donc à développer des personnes et des organisations contribue à former l'attrait du chercheur d'action. Dans des contextes non-déterministes, à une époque de complexité croissante, caractérisée par des explications alternatives et de multiples façons de comprendre et d'expliquer, et dans un contexte commercial où les réponses sous forme de projets ne suffisent plus, l'idée de mettre en contact des chercheurs et des acteurs pour résoudre ces problèmes bien réels est séduisante (on trouvera un exemple majeur d'une tentative de recherche aussi riche

chez Watson, 1994). Le chercheur a ainsi un aperçu beaucoup plus large, même s'il est moins structuré, moins systématique et pas nécessairement parfaitement documenté.

Donald Schön (1987) décrit la façon dont les praticiens (ingénieurs, médecins, architectes, managers) travaillent, en procédant par intuition (connaissance tacite), en déclarant rarement explicitement leurs hypothèses et théories jusqu'à ce qu'ils rencontrent un problème inattendu ou une situation quelconque suscitant chez eux des doutes. C'est alors qu'ils réfléchissent sur leurs modèles et les améliorent, en devenant des « praticiens réflexifs ». Ceci suggère qu'une simple observation des praticiens en temps de travail de routine ou d'activités tacites n'apprendra pas grand-chose, à moins évidemment qu'on suppose que l'observateur qui connaît mieux et est plus astucieux que le manager, et a trouvé des théories et modèles explicites bien avant le manager. Ceci fonctionne pour l'observation de jeunes enfants ou peut-être de tribus primitives, mais ne semble pas très prometteur s'agissant de praticiens à la pointe de la gestion. Pour véritablement comprendre les managers, le chercheur devrait peut-être en devenir un, ne serait-ce que temporairement, ou sur une base de temps partiel.

### **L'UNIVERS ACADEMIQUE EST IMPLACABLE**

Si une poignée d'écoles de commerce réussit grâce à des pratiques de contacts étroits, la plupart des universités de nos jours ne sont pas à la pointe des pratiques de gestion (Kumar, Scheer, & Kotler, 2000). La plupart des innovations de gestion se produisent au sein des entreprises, des sociétés de conseil et d'autres sociétés de services professionnels, et la parole est alors donnée aux gourous plutôt qu'aux universitaires (Huczynski, 1996). L'université est plus que jamais reléguée à l'étude des innovations apportées par d'autres et à des rapports sur celles-ci avec des délais affligeants en raison du processus de publication interminable. Beaucoup d'innovations analysées par les universitaires sont depuis longtemps oubliées des praticiens, ou ont été substantiellement modifiées au moment où on en fait état. Malgré l'intérêt de pure forme manifesté au « rythme accéléré du changement et à l'explosion de la production de connaissances », beaucoup de publications universitaires ressemblent davantage à des archives historiques d'idées de gestion. Au XIXe siècle, un collègue vivant dans la cambrousse australienne pouvait espérer de lire un journal londonien décrivant un événement survenu dans ses environs moins d'un an après qu'il se soit produit. Quelques mois pour que les nouvelles parviennent à Londres, 24 heures pour les imprimer et encore quelque mois pour que le journal atteigne le lecteur. Ceci corres-

pond à la vitesse de la lumière par rapport au processus de publication universitaire. Le matériel transmis aux étudiants par le biais de manuels et de dossiers n'est guère plus à jour, et les erreurs de conception et autres sont propagées d'une génération à l'autre parce que les universitaires ont très peu de chances de pouvoir la confronter à la réalité (voir Dunning, 2006, par exemple, pour une critique de manuels sur la gestion interculturelle ; et Holden, 2002, pour une critique des à priori en matière de recherche de gestion interculturelle). Nous approuvons Blau (1994) quand il affirme que « ... les caractéristiques bureaucratiques des institutions universitaires ont des conséquences néfastes pour les performances pédagogiques (p. 279) », mais à la lumière des processus de publication universitaires qui prennent parfois plusieurs années, nous ne pouvons que désapprouver l'affirmation selon laquelle la recherche n'est pas concernée, car « ... la recherche ne peut être séparée d'une machinerie administrative institutionnelle alors que l'enseignement y est profondément empêtré (p. 280). »

Le 6 juillet 2006, à Bergen, James March a observé dans son discours adressé à un millier de chercheurs de la gestion rassemblés au colloque annuel de l'EGOS que le programme de recherche sur les organisations est rarement dû à une demande provenant des managers « en dehors du monde réel », mais plutôt à la croissance spectaculaire des formations de gestion, qui crée un besoin de professeurs qui eux ont besoin de publier. Un coup d'œil sur les nombreux documents stratégiques des écoles commerciales publiés sur Internet montre que s'ils manifestent un intérêt de pure forme pour la « contribution aux connaissances sociétales sur la gestion », ils considèrent le rôle essentiel de la recherche comme un support de développement du corps enseignant mais pas comme un service plus large rendu à la société. L'université reste dans sa fameuse tour d'ivoire et s'isole au moyen d'une multitude de valeurs élaborées, fréquemment décoratives et habituellement momifiées, de rituels organisationnels, de procédures et de routines empêchant un véritable dialogue avec le management réel. Chose intéressante, le malaise de March ne semble pas motivé d'un manque de pertinence, mais d'un manque d'essence, comme on peut le voir dans son intervention au congrès annuel de l'AOM en 2008 : « non pas 'essentiel' au sens de nécessaire pour atteindre un objectif souhaité, 'essentiel' au sein d'une propriété nécessaire, sans laquelle une chose ne peut être ce qu'elle prétend être » (2008). Voici un point de vue fascinant et palpitant qui demande à être interrogé en tant que tel.

Les concepts liés et autres tentatives pertinentes de réduire cette lacune de pertinence, comme les *études engagées*, la *recherche collaborative* et la *recherche design* sont autant d'évolutions bienvenues. Mais elles restent pour l'instant isolées et universitaires du fait des dimensions

d'un système fermé. Comme tous les systèmes fermés, il élabore des mythes sur soi-même. Ceux que nous préférons sont ces interminables catalogues de connaissances et de compétences jugées essentielles pour les managers. La liste peut varier d'une institution à l'autre, et reflète souvent par pure coïncidence les positions relativement solides de différents départements et professeurs importants. Mais elle est toujours trop longue, et prend tout le temps dont les étudiants disposent. Evidemment, la très grande majorité des managers en place dans le monde aujourd'hui n'a bénéficié d'aucune formation. Certains ne répondent aucunement à ces exigences – et les ignorent même complètement – et pourtant ils réussissent dans leur environnement d'activités. Songez donc à ce semblable qui vous a vendu une babiole au bazar de Marrakech. Les jeunes diplômés des écoles de commerce sont quant à eux tout sauf des managers. Ils sont farcis (ou non) d'un grand nombre de connaissances, mais ne savent pas grand-chose du travail dans des situations aussi déstructurées que celles que rencontrent les managers. Et perversion ultime du système, les meilleurs d'entre eux risquent d'être sélectionnés par leurs professeurs, en vue de les reproduire et formés au professorat et non pas à la gestion.

### **LA MAIN A LA PATE**

Les écoles de commerce visent à former des managers, ou, plus ambitieux encore, des leaders, mais ce qu'elles réussissent avant tout à raisonnablement bien faire, c'est former les techniciens professionnels nécessaires en grand nombre dans les entreprises : comptables, analystes financiers, chercheurs des études de marché, distributeurs logistiques, administrateurs de bases de données, etc. A cet égard, une école de commerce ne diffère guère d'une école d'ingénieurs. Avec le temps, beaucoup de diplômés finissent par devenir des managers, mais les ingénieurs ne nourrissent aucune illusion sur le but de leur formation, contrairement aux diplômés des écoles de commerce. Nous ne nous opposons pas à ce qu'on déniche certaines personnes encore très jeunes pour leur enseigner les techniques actuarielles pendant deux ou trois ans et les envoyer dans le secteur des assurances. Nous approuvons également, dans le cas des étudiants des écoles d'ingénieurs, qu'on fournisse à ces jeunes gens toute une série de notions commerciales générales souvent indigestes, avec des cours traitant de ces questions, comme « travailler avec des êtres humains », « travailler avec des êtres humains de couleur différente à la nourriture pimentée » et « travailler pour des êtres inhumains obsédés par leur profit », en les sensibilisant à l'environnement dans lequel ils vont intervenir. Mais peut-être que nous devrions modérer nos prétentions en matière d'attribution de diplômes à des managers, et encore moins des leaders de

vingt-deux ans par centaines de milliers si nous ne voulons pas les voir lire pour finir à leur poste des ouvrages comme « comment travailler pour un idiot » (Hoover, 2003).

Nous préconisons, avec Mintzberg (2004), qu'il n'y ait pas de formation de gestion avant le deuxième cycle universitaire. Nous pensons, pour dire les choses crûment, qu'il est aussi questionnable de vouloir donner des cours d'éducation sexuelle à des enfants en bas âge que d'enseigner la gestion à des étudiants âgés de 18 ans. Il conviendrait de continuer à leur enseigner des disciplines traditionnelles comme les mathématiques et l'histoire, et même l'économie et des tas de choses sur l'entrepreneuriat. Et pourquoi pas, la philosophie et des diplômes professionnels tels que cités ci-dessus. Ce que nous jugeons essentiel, c'est que les étudiants de premier cycle n'apprennent pas seulement les connaissances obligatoires, mais aussi – et bien à l'avance – qu'ils *apprennent à apprendre*, à savoir réfléchir sur la connaissance, la questionner ; qu'ils apprennent à chercher les sources de la connaissance qui est nouvelle pour eux et qu'ils choisissent de l'acquérir de façon autonome ou non. Nous prétendons que l'acquisition d'un ensemble de connaissances de gestion obligatoire avant l'acquisition de la compétence qui consiste à apprendre à apprendre et apprendre l'action critique (comme décrit ci-dessus) est peut-être ce qui provoque le déclin de l'entrepreneuriat et un managérialisme endémique<sup>ii</sup>. Cette exigence a de profondes implications pour le processus d'enseignement, notamment dans certains pays européens, et de nombreux autres pays émergents également, où, comme on l'a vu plus haut, plus d'un siècle après l'argument avancé par Dewey, selon lequel l'apprentissage devait reposer sur l'action, la tradition de nourrir les étudiants à la petite cuillère est toujours bien ancrée sans qu'on cherche à développer leur autonomie de réflexion. La « relation appropriée » entre la théorie et la pratique n'a apparemment pas encore été trouvée.

Peut-être faut-il donc restreindre la formation à la gestion au deuxième cycle universitaire, en exigeant des étudiants une certaine expérience de gestion avant de s'y engager. Pour conserver notre métaphore précédente, il s'agit en quelque sorte d'avoir quelques expériences sexuelles avant d'approfondir la question. Enseigner à des personnes qui ont déjà une expérience n'a rien à voir avec la tentative de transmettre certaines abstractions théoriques (nous parlons ici d'expérience, celle que nous avons en tant que managers et enseignants de gestion uniquement). Plus facile à dire qu'à faire : malgré quelques efforts ces dernières années, les attitudes dans bien des lieux de travail en Europe et la manque de souplesse des marchés du travail rendent difficiles pour les jeunes gens les allées et venues entre le travail et les études. Une réforme appro-

fondie de l'enseignement du commerce peut s'avérer impossible sans une restructuration des pratiques du travail.

L'idéal serait que la plus grande partie de l'enseignement de la gestion soit parallèle à la vie active, les deux étant inextricablement liés et se complétant l'un et l'autre. Autrement dit, nous aspirons à abolir la distinction entre l'enseignement à temps complet et à temps partiel. L'idée est d'enseigner le Kamasoutra dans le cadre de sessions pratiques, non pas au tableau noir avec de la craie, ni même avec un diaporama. Il existe déjà pléthore de systèmes d'étude / emploi, et les professeurs sont généralement impressionnés par la façon dont les étudiants évoluent et s'améliorent dans ces situations. Et ceci ne change pas grand chose à ce que sont – et font – les professeurs. Les étudiants qui travaillent ont de meilleurs résultats dans des cours de transmission conventionnelle des connaissances assurés en général par des professeurs sans expérience de l'entreprise. Imaginez un seul instant ce qu'ils pourraient accomplir entre les mains de professeurs avec un peu d'expérience pratique !

C'est ce qui nous motive d'avancer que les professeurs de gestion devraient peut-être davantage avoir une expérience de la pratique, comme c'est le cas des professeurs de médecine. Remarquez qu'il y en aurait beaucoup moins si, comme nous l'avons suggéré, l'enseignement de la gestion était distinct de l'entrepreneuriat et de l'enseignement pour les professions liées à l'entreprise. Il y a diverses manières dont les professeurs peuvent également être des praticiens – et le sont bien souvent aujourd'hui : ils peuvent travailler à deux endroits différents à temps partiel, ils peuvent aller et venir pendant leur carrière et assurer la charge de consultants. On pourrait même imaginer une sorte de regroupement entre écoles de commerce et entreprises, qui faciliterait les allers et venues. Pour être professeur, il faudrait avoir un diplôme universitaire, à savoir en général un doctorat. Les professeurs seraient des « praticiens très réfléchis » pour se fonder sur le terme utilisé par Schön (1987), et devraient s'engager dans la poursuite de la pratique et de la publication à ce propos. L'idéal serait que certains praticiens se déplacent également entre les différents univers, ce qui nécessiterait leur restructuration également. Il se peut que ce ne soit pas pour demain, et en attendant, nous suggérons de faire de plus en plus appel à la recherche collaborative (Bartunek, 2007) et à des études engagées, avec une collecte d'informations, un débat analytique et / ou une conclusion parfaitement partagés par les universitaires et les praticiens. Ces pratiques permettent de changer les rôles, de considérer la stratégie et la gestion à travers différents prismes et de progresser ainsi dans la compréhension et la conception d'une gestion, d'une stratégie et d'un entrepreneuriat pertinents, efficaces et durables.

Pour finir, nous prétendons que la publication académique doit subir une transformation radicale. Nous proposons de faire la distinction entre au moins deux rôles joués par les publications universitaires. Elles publient et diffusent des informations, en produisant (pour l'instant, majoritairement) des volumes physiques et en les fournissant aux abonnés et aux bibliothèques, en assurant ainsi un accès à tout moment. Elles mettent également en place un processus éditorial en conférant – du moins en théorie – une certaine cohérence intellectuelle aux séries de documents, en ciblant la qualité, en assistant les auteurs pour l'amélioration de leur présentation, et en stimulant le nombre de lecteurs et les « citations » de leurs publications. Si nous observons froidement la situation, il semble clairement que le premier rôle, celui de la production physique, de la divulgation et du stockage soit parfaitement obsolète à l'ère de l'Internet. Ce qui ne signifie pas qu'il ne faudrait pas publier de façon cohérente des volumes périodiques. Il peut être incontestablement intéressant de présenter une série de documents réunis. Et leur publication à dates fixes permet à certains lecteurs d'apprendre des nouveautés bout par bout plutôt que sous forme de flux continu, et à certains auteurs d'accélérer leurs touches finales et l'achèvement de leur étude, ce qui peut être utile pour l'organisation du travail de chacun. Mais une publication sur Internet ferait tout à fait l'affaire.

Ces journaux seraient ainsi réduits à leur essence : un groupe d'universitaires partageant un même point de vue, réunis dans un comité de rédaction pour apporter leur orientation et approbation à ce qui en ressort pour une diffusion publique. Ceci laisse la place à bien plus de types de journaux différents ou de volumes spéciaux, avec une toute variété de politiques éditoriales et de philosophies. Pour les documents universitaires courants liés à aucun autre article paraissant dans le même numéro, on pourrait par exemple envisager une revue à compte d'auteur : un document est approuvé s'il est accompagné de déclarations de trois universitaires reconnus d'une institution différente chacun, ou même d'un pays différents, qui indiquent clairement pourquoi ils pensent qu'il vaut la peine de publier cet article. Ces déclarations seraient alors publiées avec l'article, en précisant en ligne la réputation des réviseurs. On peut également exiger une déclaration de l'établissement d'origine de l'auteur, pour confirmer la rédaction professionnelle de l'article pour l'anglais, les références correspondantes, etc.

Si nous acceptons Internet comme support de publication, toutes sortes d'autres suggestions nous viennent à l'esprit : accompagner chaque article d'un site web, dont un forum pour les échanges publics de commentaires, un work in progress sur un blog et / ou d'autres moyens de

partage des connaissances, comme peut-être des communautés de type Wikipedia de pratiques de recherche. Le comité de rédaction de la revue pourrait alors intervenir comme modérateurs dans ce type de forums, ou déléguer cette responsabilité à l'un des réviseurs. Le site web pourrait également inclure des informations complémentaires pour un lecteur très motivé, y compris certaines données d'origine sur lesquelles se fonde l'article, en améliorant ainsi la transparence et la probité du processus de recherche. Les communautés de type Wiki incontrôlées de pratiques (de recherche) sur un certain nombre de thèmes sont imprévisibles - et sans doute inévitables.

Et ce serait l'occasion ou jamais de revenir à un mode de présentation plus intelligible des articles. Nous adorons les notes de bas de page ! Elles nous permettent de rédiger des phrases sans les interrompre avec de longues parenthèses incluant toute une série de noms et de dates. La plupart des personnes ne sont pas intéressées par ces notes, et celles qui le sont peuvent y jeter un coup d'œil. Les notes de bas de page permettent également à l'auteur de faire état de décharges de responsabilité ou de certains points entre parenthèses sans sacrifier à la lisibilité du texte ou à sa longueur. Les notes de page ont été exclues à une époque où la technologie ne permettait pas de les placer automatiquement et où le travail de composition devenait plus coûteux. Cette époque est révolue ! Et pour toujours, nous nous risquons désormais à penser. Et pendant que nous y sommes : pourquoi continuer à présenter des documents au format espace double avec des étiquettes « insérer l'illustration ici » ? Rien de plus pénible que de relire ce genre de documents. Une fois de plus, adaptons-nous à la technologie !

Les auteurs peuvent faire valoir leur sens de l'humour s'ils en ont. Ils le font comme intervenants en public ou comme conférenciers. On peut être sérieux et s'amuser. Les auteurs peuvent de temps à autre avancer courageusement leurs convictions et cesser d'être trop hésitants au nom de la rigueur académique. Si on pense que sa pensée peut éventuellement mener à un changement potentiel et progressif de certains domaines limités de pensée, alors autant ne pas la garder pour soi. L'objectivité ne repose pas sur les seules épaules de chaque auteur. Elle résulte d'une interaction et d'un dialogue (voir Sachs, 2003 sur ce point). Si on a tort, il y a certainement quelqu'un qui est en mesure de mettre le doigt dessus. Si quelqu'un se donne la peine de répondre, cet article a stimulé quelqu'un quelque part - et a joué son rôle.



## RESUME ET CONCLUSIONS

Il est inutile de résumer quand l'argumentation est claire et concise. Et toute conversation ne produit pas nécessairement une conclusion. Cependant, nous insérons une étiquette « insérer un tableau ici », le *tableau 2*, pour résumer nos propositions, que nous ne considérons en aucun cas comme concluantes, mais plutôt comme une invitation au débat.

**TABLEAU 2 :**

### Quelques suggestions pragmatiques pour la restructuration de la Recherche en gestion

| Critique  | Suggestion(s)  |
|---|--|
| Dysfonctionnement de la relation entre  | recherche en gestion et pratique de la gestion, notamment :  |
| 1. Les professeurs de gestion sont souvent bien éloignés de la pratique et peu familiarisés avec celle-ci, parfois même peu intéressés par la réalité de la gestion.  | 1.1 Les professeurs de gestion doivent adopter une position fondée sur le pragmatisme, donc se confronter, eux-mêmes et leurs certitudes, à la réalité, la réalité étant la principale source de doute, le moteur de la recherche  |
|   | 1.2. Les professeurs de gestion devaient également être – et avoir été – des managers, comme les professeurs de médecine, qui sont également médecins  |
|   | 1.3. Accepter la complexité et la vitesse de la gestion de pointe dans un monde en mondialisation et inviter ces multiples réalités dans la salle de classe – et y mener la salle de classe – plutôt que de couvrir des normes anachroniques de compétences de connaissances soit disant essentielles pour les managers  |
|   | 1.4. La pratique de développement de gestion, les institutions et sociétés bénéficieraient du développement de systèmes permettant des allées et venues continues entre l'université et la pratique  |
| 2. La gestion doit être apprise et pas enseignée, l'enseignement de la gestion doit être fondé sur l'action   | 2.1 L'enseignement de la gestion devrait commencer au deuxième cycle universitaire, à un moment où elle peut être raisonnablement comprise et utile  |
| 3. La recherche en gestion doit moins s'attacher à la régression linéaire et davantage à la recherche qualitative, interprétative, de cas uniques et notamment redécouvrir l'action et la recherche coopérative . | 3.1 Les chercheurs en gestion ne doivent pas seulement accepter la subjectivité de la plupart des types de recherche en gestion (fondée habituellement sur une forme de méthode d'observation du participant) mais comprendre les avantages de cette interférence du chercheur (comme dans l'apprentissage par l'action / la recherche dans l'action, les études engagées, la recherche coopérative, etc.) comme source de changement de l'organisation et d'innovation, ainsi que de développement de la gestion. |
| 4. L'innovation de pratiques de gestion existe, mais la plupart du temps dans la pratique, pas à l'université. L'université est souvent à la traîne.  | 4.1 Accélérer et simplifier le processus de publication universitaire pour le rapprocher de la réalité   |
|   | 4.2 Exploiter le potentiel de « personnalisation de masse » d'Internet pour accélérer, généraliser et / ou spécialiser les publications de recherche, et notamment accélérer et intensifier le débat et les échanges de savoirs  |
|   | 4.3 Laisser tomber certaines lignes directrices de publication qui datent de l'époque de l'imprimerie et passer à l'ère de l'Internet, en temps réel   |

## BIBLIOGRAPHIE

- Abrahamson, E. (1991). Managerial Fads and Fashions: The Diffusion and Rejection of Innovations. *Academy of Management Review*, 16(3), 586-612.
- Abrahamson, E., & Fairchild, G. (1999). Management Fashion: Lifecycles, Triggers, and Collective Learning Processes. *Administrative Science Quarterly*, 44, 708-740.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1996). *Making Sense of Management: A Critical Text*. London: Sage.
- Argyris, C. (2000). Actionable Knowledge. In C. Knudsen & H. Tsoukas (Eds.), *Organization Theory as Science: Prospects and Limitations*. London: Oxford University Press.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science, Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bartunek, J. M. (2007). Academic-Practitioner Collaboration Need Not Require Joint of Relevant Research: Toward a Relational Scholarship of Integration. *Academy of Management Journal*, 50, 1323-1333.
- Bernstein, R. J. (1971). *Praxis and Action: Contemporary Philosophies of Human Activity*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Blau, P. M. (1994). *The Organisation of Academic Work*. New York: Wiley Interscience.
- Boje, D. M. (2000). *Existential Leadership*. Unpublished manuscript.
- Boje, D. M. (2002). Managerialist Storytelling. Retrieved from [http://cbae.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/existential\\_leadership.htm](http://cbae.nmsu.edu/~dboje/teaching/338/existential_leadership.htm)
- Brooks, A. K. (2004). Transformational Learning Theory and Implications for Human Resources Development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 211-240.
- Clegg, S. R., & Ross-Smith, A. (2003). Revising the Boundaries: Management Education and Learning in a Post-Positivist World. *Academy of Management Learning & Education*, 2.
- Czarniawska, B. (2003). Forbidden Knowledge: Organization Theory in Times of Transition. *Management Learning*, 33, 353-365.
- Dewey, J. (1926). *Experience and Education* (1938 ed.). New York: Collier.
- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty: A Study of the Relation of Knowledge in Action*. New York: Minton, Balch, and Company.
- Dewey, J., & al, e. (1904). *The Relation of Theory to Practice in Education: Discussion*. Paper presented at the National Society for the Scientific Study of Education Meeting, Atlanta.
- Dick, B. (1997). Action Learning and Action Research. *Areol Resource Papers in Action Research*(3). Retrieved from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/actlearn.html>
- Duderstadt, J. (2000). *A University for the 21st Century*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Dunning, J. (2006). New Directions in International Business Research. *AIB Insights*, 6(2), 3-9.
- Enteman, W. (1993). *Managerialism: The Emergence of a New Ideology*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Gharajedaghi, J. (1983). Social Dynamics: Dichotomy or Dialectic. *Human Systems Management*, 4.
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2004). The Education of Practicing Managers. *MIT Sloan Management Review*(Summer), 19-22.
- Gosling, J., & Mintzberg, H. (2006). Management Education as if Both Matter. *Management Learning*, 37(4), 419-429.
- Hambrick, D. C. (1994). What if the Academy Actually Mattered? *Academy of Management Review*, 19, 11-16.
- Handbook of Collaborative Management Research*. (2008). Thousand Oaks: Sage.
- Holden, N. J. (Ed.). (2002). *Cross-Cultural Management: A Knowledge Management Perspective*. Harlow: Prentice Hall.

- Huczynski, A. A. (1996). *Management Gurus: What Makes Them and How to Become One*. London: Thomson.
- Huff, A. S. (2000). Changes in Organizational Knowledge Production. *Academy of Management Review*, 25, 288-293.
- Huff, A. S., & Huff, J. (2001). Refocusing the Business School Agenda. *British Journal of Management*, 12, 549-554.
- James, W. (1907). *Pragmatism, A New Name for Some Old Ways of Thinking. Popular Lectures on Philosophy*. New York: Longmans, Green, and Company.
- Kumar, N., Scheer, L., & Kotler, P. (2000). From Market Driven to Market Driving. *European Management Journal*, 18(2), 129-142.
- Lawler, E. E., Mohrman, A., Mohrman, S. A., Ledford, G., & Cummings, T. (1999). *Doing Research That is Useful for Theory And Practice*. Lanham: Lexington
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. New York: Harper & Row.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper & Row.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education* (Revised 1989 ed.). New York: New Republic.
- Lorange, P. (2002). *New Vision for Management Education: Leadership Challenges*. Oxford: Elsevier Science.
- March, J. (2008) Remarks. August 13 Session on Management Education, Academy of Management Meeting, Anaheim, USA
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man*. Boston: Beacon Press.
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the Workplace: The Case for Reflectivity and Critical Reflectivity. *Adult Education Quarterly*, 38(4), 187-198.
- Marsick, V. J., & O'Neil, J. A. (1999). The Many Faces of Action Learning. *Management Learning*, 30(2), 159-176.
- Martin, J., & Knopoff, K. (1995). The Gendered Implications of Apparently Gender-Neutral Theory: Re-Reading Weber. In J. Freeman & A. Larson (Eds.), *Business Ethics and Women's Studies* (Vol. 3). Oxford: Oxford University Press.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs: A Hard Look at the Soft Practice of Management and Management Development*. London: FT Prentice Hall.
- O'Neil, J. A., & Marsick, V. J. (1994). Becoming Critically Reflective Through Action Reflection Learning. In A. K. Brooks & K. E. Watkins (Eds.), *The Emerging Power of Action Inquiry Technologies* (pp. 17-30). San Francisco: Jossey Bass.
- Pedler, M. (Ed.). (1991). *Action Learning in Practice* (2nd ed.). Brookfield: Gower.
- Peirce, C. S. (1905). The Architectonic Construction of Pragmatism. In A. W. Burks (Ed.), *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (Vol. V, pp. 3-6). Cambridge: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1992). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings* (Vol. 1 (1867-1893)). Indianapolis: Indiana University Press.
- Peirce, C. S. (1998). *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings* (Vol. 2 (1893-1913)). Indianapolis: Indiana University Press.
- Pettigrew, A. (1997). The Double Handles of Management Research. In T. Clarke (Ed.), *Advancement in Organisational Behaviour: Essays in Honor of Derek S. Pugh* (pp. 277-296). London: Dartmouth Press.
- Pettigrew, A., Woodman, R. W., & Cameron, K. S. (2001). Studying Organizational Change and Development: Challenges for Future Work. *Academy of Management Journal*, 44, 697-713.
- Pfeffer, J. (2005). Why do Bad Management Theories Persist? A Comment on Ghoshal. *Academy of Management Learning & Education*, 4, 96-100.
- Popper, K. R. (1935). *Logik der Forschung*. Vienna: Springer.
- Priem, R. L., & Rosenstein, J. (2000). Is Organization Theory Obvious to Practitioners? A Test of One Established Theory. *Organization Science*, 11, 509-524.
- Reed, J., March, J. G., & Huff, A. S. (2000). Citigroup's John Reed and Stanford's James March on Management Research and Practice. *Academy of Management Executive*, 14(1), 52-64.

- Revens, R. W. (1991). Action Learning: Its Origins and Nature. In M. Pedler (Ed.), *Action Learning in Practice* (pp. 3-10). Brookfield: Gower.
- Revens, R. W. (1998). *The ABC of Action Learning*. London: Lemos & Crane.
- Rynes, S. L., Bartunek, J. M., & Daft, R. L. (2001). Across the Great Divide: Knowledge Creation and Transfer Between Practitioners and Academics. *Academy of Management Journal*, 44, 340-355.
- Sachs, W. M. (2003). Thoughts on "Science" in "Management Science": A Pragmatic View. In Y. Pesqueux (Ed.), *Points de vue sur les sciences de gestion* (pp. 115-132). Paris: L'Harmattan.
- Schatzki, T. R., Knorr-Cetina, K., & von Savigny, E. (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. New York: Routledge.
- Schön, D. A. (1982). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Starkey, K., & Madan, P. (2001). Bridging the Relevance Gap: Aligning Stakeholders in the Future Management Research. *British Journal of Management*, 12(Special Issue), 503-526.
- Suddaby, R. (2006). From the Editors: What Grounded Theory is Not. *Academy of Management Journal*, 49(4), 633-642.
- Van de Ven, A. (2007). *Engaged Scholarship - A Guide for Organizational and Social Research*. New York: Oxford University Press.
- Van de Ven, A., & Johnson, P. E. (2006). Knowledge for Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 31(4), 802-821.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press.
- Watson, T. J. (1994). *In Search of Management* (2001 ed.). London: Thomson Learning.
- Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Macmillan.
- Whittington, R. (2006). Completing the Practice Turn in Strategy Research. *Organization Studies*, 27, 613-634.
- Yorks, L., & Marsick, V. J. (2002). Organizational Learning and Transformation. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as Transformation* (First ed., pp. 253-270). San Francisco: Jossey-Bass.

---

<sup>i</sup> Nous n'attribuons pas seulement la notion de doute au pragmatisme. Le doute existe également dans les théories de Popper, qui considère le progrès scientifique comme ciblant des problèmes non résolus, la curiosité et ce que nous ne connaissons pas.

<sup>ii</sup> Le 'Managérialisme' se définit comme la vision des organisations du point de vue exclusif du manager / administrateur, de l'agent fonctionnel d'un système administré, dont l'objectif est de veiller : « ... à la croissance, la survie, la rentabilité de l'organisation » (Boje, 2002) et de « ... satisfaire les demandes immédiates des actionnaires, des clients et (dans une certaine mesure) des travailleurs » (Alvesson & Willmott, 1996, p. 161). L'idéologie managériale est apparue au début des années 1900, lorsque le capitalisme d'entreprise a remplacé le capitalisme familial (entrepreneurial). Max Weber (1947) a insufflé le managérialisme avec une éthique masculine et paternaliste (Martin & Knopoff, 1995). Marcuse (1964) considère le managérialisme comme décidément fonctionnaliste, car il s'agit du passage du propriétaire au manager professionnel et il aide à : « ... légitimer le contrôle d'individus, sociétés et leurs organisations dans l'intérêt du capital » (Davis, 1997). Pour Enteman, le managérialisme est une idéologie émergente qui décrit le fait que des cadres sont dotés de la responsabilité d'équilibrer les intérêts de toutes les parties prenantes et, en étant responsables vis-à-vis de tous, de finir par être responsables vis-à-vis quasiment de tous sauf eux-mêmes (Enteman, 1993).