



**HAL**  
open science

## Comment assurer l'apprentissage de la gestion par les professionnels et le public ?

Alain Burlaud, Philippe Lorino

### ► To cite this version:

Alain Burlaud, Philippe Lorino. Comment assurer l'apprentissage de la gestion par les professionnels et le public ?. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. 1999. ⟨halshs-04421429⟩

**HAL Id: halshs-04421429**

**<https://shs.hal.science/halshs-04421429v1>**

Submitted on 27 Jan 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

# Comment assurer l'apprentissage de la gestion par les professionnels et le public ?

Alain BURLAUD & Philippe LORINO

1

Avant-propos.....	2
Introduction.....	2
1. Le statut scientifique de la gestion.....	2
1.1. La gestion a un double statut : elle est à la fois science et technique.....	2
1.2. Des relations entre science et pratique particulières dans le domaine de la gestion.....	4
1.3. Les sciences de gestion sont une science humaine.....	5
2. La formation à la gestion répond à une grande variété de situations.....	5
2.1. La variété des besoins.....	5
2.2. La variété des profils individuels.....	6
2.2.1. La variété des profils psychologiques.....	6
2.2.2. La variété des parcours individuels.....	7
2.3. La variété des objectifs des formations.....	7
2.3.1. Les finalités techniques : enseigner des modes opératoires.....	7
2.3.2. Les finalités socio-organisationnelles : préparer une intégration professionnelle et sociale.....	8
2.3.3. La pratique : des finalités implicites qui mêlent les deux modèles.....	9
2.3.4. Les finalités éducatives des sciences et techniques de gestion.....	9
2.4. La dialectique du contenu et du contenant ou la transformation de la personnalité par le contenu.....	10
3. Les lignes directrices relatives aux contenus.....	11
3.1. Le choix des cibles.....	12
3.2. Le choix des contenus.....	12
3.3. Le choix portant sur la nature des savoirs.....	12
3.4. Le choix du contenu en relation avec le cursus.....	13
3.4.1. Les programmes « homothétiques ».....	13
3.4.2. Les programmes « linéaires ».....	14
4. Le choix des méthodes pédagogiques.....	14
4.1. Le modèle général de transmission des connaissances fondé sur la distinction formel/informel.....	15
4.2. La transmission des savoirs formels.....	16
4.3. La transmission des savoirs professionnels informels.....	16
4.4. Pour une pédagogie mixte.....	17
4.5. Pour un corps enseignant ayant une expérience professionnelle.....	18
5. Prescriptions et conclusions.....	18
5.1. L'approche « substantive » : la définition des contenus.....	19
5.1.1. Les différents parcours possibles.....	20
5.1.2. Les premiers cycles.....	21
5.1.3. Le passage du premier au second cycle.....	22
5.1.4. Les seconds cycles.....	23
5.1.5. Les troisièmes cycles.....	27
5.2. L'éventuelle création de procédures d'accréditation des formations supérieures en gestion.....	28
5.2.1. Quels objectifs ?.....	28
5.2.2. Les formes possibles de la procédure.....	29
5.2.3. La voie de l'habilitation.....	29
5.2.4. La voie de l'accréditation.....	30
5.2.5. Une orientation possible : articuler complémentirement les procédures d'habilitation et d'accréditation.....	32
5.2.6. Les obstacles éventuels.....	32
Annexe 1 : L'origine socio-professionnelle des étudiants français dans l'enseignement supérieur en 1996-97.....	33
Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées pour cette étude.....	33
Annexe 3 : Questions à mettre sur le serveur de la FNEGE.....	33

## Avant-propos

Le présent document a été préparé et publié dans le cadre de la « MISSION SUR LES DISCIPLINES DE GESTION » coordonnée par le professeur Roland Pérez et remis au ministre en charge de l'enseignement supérieur en février 1999.

Nos réflexions restent largement d'actualité en 2024. Bien sûr, les DEUG, maîtrises, DESS et DEA ont, depuis été remplacés par les licences et masters. Mais les questions abordées restent d'une grande actualité.

## Introduction

Le contenu des formations à la gestion n'existe pas en soi. Il faut plutôt parler des contenus car ils sont fonction d'un grand nombre de variables.

Plus précisément, la notion de « savoirs fondamentaux en gestion » renvoie à la question : « fondamentaux pour qui ? », leur contenu étant contingent, fonction de la priorité retenue. S'agit-il, par exemple, de la culture de base du citoyen ou du bagage technique minimum du praticien de la gestion ?

Elle renvoie également au sens précis donné au mot « gestion » : s'agit-il de savoirs fondamentaux de gestion (donc, de savoirs spécialisés dans le champ strict de la gestion) ou de savoirs fondamentaux pour la gestion, conduisant à s'intéresser à des disciplines situées en marge du champ mais essentielles pour la compréhension et la maîtrise des situations de gestion ?

Enfin, s'intéresse-t-on à la question exclusive des savoirs (contenus cognitifs) qui doivent impérativement être transmis ou élargit-on le débat à l'éducation<sup>2</sup> fondamentale en gestion, incluant l'acquisition de schémas comportementaux ?

La réponse à ces questions amène à s'interroger préalablement sur le statut scientifique de la gestion puis sur la nature des besoins. Ces deux premiers points constituent les variables contextuelles. Les points 3 et 4 montrent la variété des réponses possibles en termes de contenus et de méthodes pédagogiques. Le point 5 regroupe l'ensemble de nos prescriptions et conclusions.

## 1. Le statut scientifique de la gestion.

### 1.1. La gestion a un double statut : elle est à la fois science et technique.

---

<sup>2</sup> L'**instruction** est définie par LALANDE (*Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. PUF, 1983, p. 520) comme « l'action de communiquer à quelqu'un des connaissances » et « s'oppose en français à l'éducation qui s'applique surtout au développement des habitudes de conduite, du caractère et de la moralité. »

L'**éducation**, selon FOULQUIE (*Dictionnaire de la langue philosophique*. PUF, 1982, p. 200), est la « mise en œuvre des moyens propres à procurer le développement de l'homme, principalement de ses facultés morales : sentiment, volonté, sens des valeurs... L'éducation crée les forces vives, l'instruction ne peut servir qu'à les diriger. »

La **formation**, en revanche, est une forme indéterminée, une sorte de compromis entre l'utilitarisme de l'instruction et le caractère très général de l'éducation. FOULQUIE (op. cit., p. ) la définit comme l'action de « développer les capacités naturelles, rendre capable de quelque fonction déterminée (aspect utilitaire) ou, généralement, de réaliser sa fin d'homme (conception humaniste). »

Une science peut être définie comme un « ensemble de connaissances et de recherches ayant un degré suffisant d'unité, de généralité et susceptibles d'amener les hommes qui s'y consacrent à des conclusions concordantes, qui ne résultent ni de conventions arbitraires, ni des goûts ou des intérêts individuels qui leurs sont communs, mais de relations objectives qu'on découvre graduellement et que l'on confirme par des méthodes de vérification définies. »<sup>3</sup> La méthodologie est donc un élément essentiel de la formation scientifique en général et aux sciences de la gestion en particulier.

La technique, quant à elle, est un « ensemble de procédés bien définis et transmissibles, destinés à produire certains résultats jugés utiles. »<sup>4</sup> Elle suppose « un savoir-faire développé par l'apprentissage. »<sup>5</sup> A propos de gestion, on peut aussi parler d'art, c'est-à-dire soit d'un talent particulier qui rend capable de trouver une solution à des conflits, de marier les contraires (aporie), soit d'une « application du savoir à l'obtention de résultats utiles à l'homme. Le savoir de l'*homme de l'art* d'autrefois était essentiellement empirique et consistait surtout dans un savoir-faire. »<sup>6</sup> La connaissance des techniques de gestion doit être complétée par une pratique, une expérience. Elle conduit alors à un savoir-faire, à une véritable compétence, à un développement des méta-connaissances façonnant les attitudes et les comportements.

Science et technique ou art entretiennent d'étroites relations par l'intermédiaire de l'expérimentation et/ou de l'observation.

Le double statut de la gestion a des incidences sur le contenu des formations relevant de cette discipline.

- Si l'on privilégie les aspects scientifiques, il faut former aux méthodes de la recherche, former à et par la recherche en sciences de gestion, et non apprendre les modes opératoires du praticien. C'est ce que nous faisons dans des programmes de type DEA et dans les écoles doctorales.
- Si l'on privilégie les aspects techniques, deux nouvelles possibilités s'ouvrent.
  - Soit on enseigne les modes de résolution de problèmes clairement identifiés grâce à « un ensemble de procédés bien définis et transmissibles »<sup>7</sup>, c'est-à-dire des savoirs formels (approche hypothético-déductive des problèmes). La mise en situation grâce à l'expérience interviendra ultérieurement. Ce modèle correspond approximativement à la plupart de nos programmes de formation initiale à la gestion.
  - Soit on développe l'art de gérer, mettant en avant les finalités socio-organisationnelles de l'activité du gestionnaire, ce qui conduit à renforcer la capitalisation de l'expérience sous « forme » d'un savoir informel (approche analogique des problèmes). Ceci est essentiellement le principe de base des MBA ou du CAAE<sup>8</sup> et explique que l'on puisse y mêler des étudiants ayant des formations antérieures très différentes.

---

<sup>3</sup> André LALANDE : op. cit., p. 954.

<sup>4</sup> Ibid. p. 1106.

<sup>5</sup> Paul FOULQUIE : op. cit., p. 714.

<sup>6</sup> Ibid. p. 47.

<sup>7</sup> Ibid. p. 1106.

<sup>8</sup> Certificat d'aptitude à l'administration des entreprises, diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle délivré par les Instituts d'Administration des Entreprises (IAE).

Le statut que l'on souhaite donner à la gestion (elle n'a pas de statut par elle-même) ouvre déjà plusieurs voies. Nous verrons que d'autres variables viennent encore compliquer le problème de la définition des contenus d'une formation à la gestion.

## **1.2. Des relations entre science et pratique particulières dans le domaine de la gestion.**

Les différents domaines de la science entretiennent des relations différentes avec la pratique. L'histoire n'entretient *a priori* pas de relations avec la pratique. Aujourd'hui, les sciences de la nature (physique, chimie, etc.) sont habituellement en amont de la pratique. En médecine, la progression de la science et de la pratique sont intimement liés, les chercheurs étant généralement aussi des praticiens. La linguistique fait de la pratique de la langue l'objet d'une science.

Sauf cas particulier, la pratique de la gestion précède la science. Les innovations ne prennent pas naissance dans la communauté scientifique des gestionnaires mais dans le monde professionnel. Les sciences de gestion permettent d'interpréter les pratiques, de les comprendre, de transmettre de façon ordonnée l'expérience et de la capitaliser. Indirectement, elles influencent les pratiques mais nous sommes loin de la représentation simplifiée de type *recherche* □ *développement* □ *production* que l'on peut rencontrer dans l'industrie ou en finance. Mais, dans le cas le plus général, la recherche en sciences de gestion a plutôt pour objectif de développer ou de clarifier les concepts utilisés par les praticiens. Cette représentation, la plus largement répandue, ne doit pas exclure des situations différentes, dans lesquelles le chercheur en sciences de gestion produit des concepts radicalement nouveaux à partir de son observation et de son intuition. On peut citer pour exemple d'une telle démarche d'innovation théorique le concept de chaîne de valeur mis au point par Porter dans les années 80.<sup>9</sup>

Il en découle qu'une expérience de la pratique de la gestion des organisations (entreprise, université, collectivité territoriale) est indispensable pour aborder les sciences de gestion dans toute la complexité des relations au réel. Les sciences de gestion sont une théorisation de l'action organisée<sup>10</sup> et, à ce titre, en l'absence de toute expérience personnelle de l'action organisée, elles posent un redoutable problème de compréhension par manque d'un référentiel pour interpréter les codes propres de l'action organisée. Par analogie, la psychanalyse est très difficile à comprendre pour une personne qui n'aurait aucune expérience des relations humaines et familiales.

---

<sup>9</sup> Une dichotomie radicale entre les deux situations (la science construisant un discours théorique sur des pratiques observées ou la science produisant des modèles théoriques vérifiables par l'expérience) rendrait mal compte des pratiques propres aux sciences de gestion et procéderait sans doute d'une vision positive du statut scientifique qui classe les sciences en sciences positives, seules capables de produire un savoir universel et a-historique, et sciences critiques, assujetties à une contingence historique et socio-politique.

<sup>10</sup> Voir à ce sujet « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* » publié sous la direction de Jean-Marie BARBIER (PUF, 1998, 305 p.) et plus particulièrement les articles de Michel BERRY (« Savoirs théoriques et gestion ») et de Bernard COLASSE (« La comptabilité : un savoir d'action en quête de théories »).

### 1.3. Les sciences de gestion sont une science humaine.

Les sciences de gestion sont une des composantes des sciences de l'homme qui se définissent comme un « groupe de disciplines ayant pour objet l'homme en tant qu'être pensant, son comportement individuel et collectif, ses œuvres, son passé. »<sup>11</sup>

Il en découle que la formation aux sciences de la gestion nécessite une certaine expérience humaine préalable. Ce n'est pas forcément le cas de la formation à certaines techniques de gestion. On peut ainsi apprendre, jusqu'à un certain point, les techniques comptables, la gestion de trésorerie, la gestion de production, etc. de façon purement scolaire.

Mais il en découle aussi que, comme pour toutes les sciences humaines, le développement extraordinaire des possibilités de traitement de l'information tant en volume qu'en rapidité et complexité et l'incroyable baisse du coût de ces traitements, ont apporté de nouveaux paradigmes<sup>12</sup> aux sciences de gestion. Autrefois, les limites imposées par le traitement manuel de l'information conduisaient naturellement à des **démarches hypothético-déductives** très économiques en matière de traitement de données et privilégiant une logique prédéterminée que l'on appliquait à une intuition (l'hypothèse) et que l'on validait par un contrôle de vraisemblance. Aujourd'hui, la possibilité d'effectuer d'innombrables traitements statistiques (corrélations, échantillonnages, sondages, etc.) et de faire de l'analyse de données, autorise une **recherche inductive**. L'exploration systématique et approfondie du terrain permet de découvrir de nouvelles règles, de nouveaux liens de causalité sans attendre que des années d'expérience en donnent l'intuition. C'est ainsi par exemple que les services de marketing modélisent le comportement du consommateur et réduisent au maximum l'incertitude quant à son attitude face au lancement d'un nouveau produit ou service. En matière financière et comptable, le développement de l'informatique permet de simuler l'impact financier d'événements ou d'améliorer les capacités de diagnostic grâce aux banques de données.

En conclusion, on voit que selon le statut scientifique reconnu ou refusé à la gestion, les contenus vont différer.

## 2. La formation à la gestion répond à une grande variété de situations.

Les variables sont aussi bien les besoins exprimés sur le marché de l'emploi, que les profils psychologiques des étudiants ou élèves, que les choix explicites ou implicites faits par les établissements de formation et les formateurs.

### 2.1. La variété des besoins.

On peut distinguer trois types de situations nécessitant une formation à la gestion.

I. Les besoins de formation en gestion pour ceux qui feront de la gestion leur métier, se déclinent en niveaux : techniciens, encadrement opérationnel, direction. Puis, à l'intérieur

---

<sup>11</sup> Ibid. p. 658

<sup>12</sup> En philosophie, « est paradigme ce que l'on montre à titre d'exemple, ce à quoi on se réfère comme à ce qui exemplifie une règle et peut donc servir de modèle. » (Encyclopaedia Universalis, 1979, tome 19, p. 1436) Thomas KUHN, dans *Structure des révolutions scientifiques*, « caractérise comme paradigme de la science à une époque donnée, un ensemble de convictions qui sont partagées par la communauté scientifique mondiale. » (Ibid.)

de chaque niveau, il faut encore distinguer différents champs professionnels : commerciaux, comptables, logisticiens, DRH, etc. A partir d'un certain niveau, le « professionnel de la gestion » se caractérise par le fait qu'il a en charge la transformation de l'organisation sociale elle-même (modes de fonctionnement, rapports de pouvoir, mécanismes de motivation, systèmes de décision, etc.) par analogie avec l'ingénieur qui transforme la nature, la matière ou des objets informationnels.

II. Mais des besoins existent aussi pour ceux qui auront des responsabilités de gestion sans être des professionnels de la gestion : ingénieurs, médecins, etc.

III. Enfin, la gestion peut aussi être une des composantes de la formation générale du citoyen au même titre que l'histoire, la géographie et bien d'autres disciplines encore. La compréhension des phénomènes économiques, du fonctionnement des organisations, du monde professionnel constitue un élément fondamental de compréhension de notre société et contribue à l'insertion sociale.

A chacun de ces besoins correspond un contenu et des modes d'apprentissage particuliers. S'agissant de formations professionnalisantes, ces besoins sont censés être exprimés par le marché du travail et refléter l'équilibre entre la demande des employeurs et l'offre émanant des individus. L'une des difficultés de la régulation de la formation par le marché tient au décalage entre les besoins exprimés de façon explicite par les employeurs et les besoins constatés par des embauches, décalage entre le discours et les faits. Même dans le secteur de la grande distribution, traditionnellement très attaché à la promotion interne, à la formation sur le terrain, à la sélection par le terrain, et très demandeur de formations opérationnelles et concrètes, on recrute aujourd'hui de plus en plus de jeunes diplômés du haut enseignement commercial. Mais l'alternative à la régulation par le marché, la régulation par des mécanismes de planification plus ou moins centralisée et plus ou moins étatique pose autant de problèmes du fait de l'extrême diversité des besoins. Ceci n'est d'ailleurs pas spécifique aux disciplines de gestion et l'on retrouve la même diversité par exemple dans les sciences de l'ingénieur : mécanique, électricité, électronique, nucléaire, froid, etc.

## **2.2. La variété des profils individuels.**

La prise en compte de la variété des profils individuels n'est évidemment pas spécifique à la gestion ; pour autant cet aspect ne peut être ignoré.

### **2.2.1. La variété des profils psychologiques.**

Les capacités d'abstraction, le goût du concret, varient selon les individus et, pour un même individu, au cours de sa vie. Or, comme nous l'avons vu dans le premier point, la gestion peut être abordée sous l'angle des sciences de gestion tout aussi bien que sous l'angle de la pratique et des techniques. Les deux voies doivent donc être ouvertes avec des possibilités de passage d'une filière à l'autre pour préserver le principe d'égalité des chances, pour qu'aucun choix ne soit définitif.<sup>13</sup>

En règle générale, les étudiants de premier cycle sont bien armés pour assimiler les outils de la gestion. La compréhension des mécanismes fondamentaux de ces outils ne nécessite pas

---

<sup>13</sup> Cf. annexe 2.

d'expérience professionnelle préalable. Les statistiques, la bureautique, l'informatique de gestion, les techniques de planification de la production, les mécanismes de la comptabilité, de la fiscalité, du droit du travail, etc. correspondent à ce cas de figure.

En revanche, des disciplines comme la stratégie, l'analyse financière, la politique comptable, le contrôle de gestion, les études marketing, la gestion des ressources humaines, etc. ne sont accessibles, au-delà d'une initiation, qu'en second cycle et de préférence après une expérience professionnelle qui apporte une culture de l'entreprise ou, plus généralement, des organisations et une indispensable connaissance de l'environnement. Il faut également, à ce stade, avoir la capacité de croiser des disciplines comme, par exemple, le contrôle de gestion et la gestion des ressources humaines ou la stratégie et avoir développé, au contact du monde, une capacité de jugement. Ce sont les attributs d'une certaine maturité.

### **2.2.2. La variété des parcours individuels.**

Les contraintes et les aléas de la vie font que certains doivent ou souhaitent travailler jeune, que d'autres peuvent et veulent faire des études longues, etc. et que, plus tard, les données changent. Il est donc nécessaire qu'un élève de BTS puisse évoluer vers des formations longues à plus fort contenu théorique ou, qu'inversement, un étudiant puisse bifurquer après une année de DEUG sous sa forme actuelle, vers une formation plus professionnelle.

Aucun cursus ne doit conduire à une voie unique. A l'inverse, il faut un maillage de l'offre de formation pour que tout point soit accessible par plusieurs chemins.

### **2.3. La variété des objectifs des formations.**

S'intéresse-t-on aux seuls savoirs (contenu cognitif), aux compétences (somme de connaissances, attitudes et aptitudes) ou encore à l'éducation (incluant l'acquisition de schémas fondamentaux de comportement)? Quelle est la part de responsabilité de l'enseignement supérieur, de l'entreprise ou plus généralement des organisations dans le cadre desquelles s'exercent des professions et de la Société dans ces différents aspects de l'éducation? Autrement dit, quel est le champ d'action des organismes de formation? Il est difficile de répondre d'emblée à ces questions. Partons de ce que l'on observe.

Nous constatons que les formations à la gestion peuvent se classer selon deux types de finalités : techniques et socio-organisationnelles.

#### **2.3.1. Les finalités techniques : enseigner des modes opératoires.**

La transmission des modes opératoires, des techniques de gestion, constitue l'activité traditionnelle et l'objectif explicite de la plupart des établissements de formation pour principalement deux raisons qui sont étroitement liées :

- Le savoir technique a l'apparence de l'objectivité, de la neutralité et permet ainsi d'éviter tout conflit relatif aux finalités de la gestion (la bonne gestion passe par l'utilisation des bons outils sans que l'on ait à se poser la question de savoir ce qu'est la « bonne » gestion et quelles sont les incidences de cette « bonne » gestion sur la Société), d'éviter la question des valeurs sous-tendues par les outils ;

- Le système éducatif n'a pas de légitimité pour intervenir de façon prescriptive dans les grands choix de gestion qui relèvent du pouvoir économique et du pouvoir politique (exemple : arbitrage entre compétitivité et emploi).

La finalité technique de la formation consiste donc à centrer son contenu sur les aspects instrumentaux du management, sur les moyens plutôt que sur les fins. Les programmes laissent donc une large place à une approche fonctionnelle du management (production, comptabilité, contrôle de gestion, marketing, etc.), aux techniques transversales (statistiques, recherche opérationnelle, informatique, certaines techniques qui utilisent les sciences humaines telle la conduite de réunion) et à un langage que nul gestionnaire n'est censé ignorer : le droit.

Hélas, la bonne connaissance théorique des modes opératoires n'entraîne pas *ipso facto* l'aptitude à globalement bien gérer une organisation. Il n'y a pas de relation mécanique entre la rationalité implicite des instruments et la rationalité des comportements humains collectifs au sein d'une organisation. De plus il manque la dimension des interactions entre les différents sous-ensembles artificiellement isolés.

Pourquoi alors tant d'efforts pour enseigner les techniques du management ? Cette question peut admettre deux réponses non exclusives l'une de l'autre.

- Les établissements de formation ont connu une dérive organisationnelle en perdant le recul nécessaire par rapport à leur « production » qui devient une fin en soi et non seulement un moyen. Le marketing ou la comptabilité deviennent un art qui se suffit à lui-même et que l'on enseigne comme tel, la spécialisation académique aidant.
- Les techniques de management finissent de toute façon par façonner les modes de pensée et ce d'autant mieux que cet objectif n'est pas clairement énoncé. Elles remplissent donc implicitement une finalité socio-organisationnelle en rendant acceptables (ou intériorisés) la contrainte de rareté, le poids de la hiérarchie, le carcan des procédures et l'importance de l'action collective.

### **2.3.2. Les finalités socio-organisationnelles : préparer une intégration professionnelle et sociale.**

La formation peut être un facteur d'ordre dans la Société, non pas au sens de normalisation mais plutôt d'harmonie dans la mesure où cette formation constitue un mode de résolution anticipé des conflits. Les conflits prévisibles entre le rôle du citoyen et celui du professionnel vont être réglés par des rites initiatiques, les conflits entre les intérêts individuels des membres d'une organisation par une culture et enfin, les conflits entre niveaux hiérarchiques d'une même organisation par la légitimité du pouvoir que confère le savoir.

- Le rite initiatique.

La formation apparaît bien souvent comme un rite initiatique (apprentissage du « jargon » du métier, des habitudes de la profession et des signes d'appartenance, etc.) marquant l'entrée dans une profession et l'adhésion aux valeurs de cette profession. Elle permet au jeune salarié de mieux vivre sa pluralité d'identités : familiale, professionnelle, etc. Les stages qui font habituellement l'objet d'une véritable préparation psychologique dans le cadre de la scolarité, sont un mode privilégié d'initiation au métier.

- Les savoirs culturels et l'efficacité organisationnelle.

L'efficacité d'une organisation repose dans une très large mesure sur la cohérence des comportements des individus qui la composent. Cette homogénéité peut être obtenue de deux façons différentes :

- une centralisation extrême de toutes les décisions (micro-instructions) jusque dans le moindre détail mais on comprend facilement les limites d'une telle approche ;
- une mise en commun de certaines valeurs et une adhésion des individus aux objectifs de la collectivité (macro-instructions) que l'on désigne généralement par l'expression « culture d'entreprise » ou « culture organisationnelle ». Cette seconde solution a évidemment l'avantage de la souplesse et de désengorger les centres de décision. Elle est moins conflictuelle et généralement plus efficace que la première car les contraintes sont intériorisées et les mécanismes d'anticipation fonctionnent.

La création d'une culture favorisant l'efficacité organisationnelle est un investissement immatériel lourd, s'inscrivant dans le cadre d'une gestion à long terme. La formation associée à cet investissement se fait généralement en interne : séminaires « intra » achetés à des prestataires ou, dans le cas des très grandes structures, création d'un centre de formation propre (type « université » Mc Donald's, *Big Four*, etc.). Le contenu de la formation est habituellement très prescriptif : apprentissage des outils et des procédures de l'entreprise, du langage « maison », etc.

- La légitimation du pouvoir par le savoir.

Le savoir technique est source de légitimité dans la relation hiérarchique de pouvoir, qu'il s'agisse du savoir médical, de celui de l'ingénieur ou de celui du manager. Toutefois, ce pouvoir est d'autant mieux établi que le savoir correspond à un cycle de formation formalisé et connu : une formation diplômante à bac + N, par exemple, qui est reconnue par l'Etat et homologuée dans la convention collective. La plupart des formations initiales entrent dans ce schéma ainsi que les actions de formation permanente longues (habituellement en « inter ») et si possible diplômantes.

### **2.3.3. La pratique : des finalités implicites qui mêlent les deux modèles.**

La plupart des établissements de formation pratiquent l'art du compromis en mêlant selon des proportions variables l'enseignement des techniques et la « socialisation dans l'art » par le moyen de stages, d'études sur le terrain, de travaux réalisés dans le cadre de « junior entreprises », d'enquêtes, etc.

### **2.3.4. Les finalités éducatives des sciences et techniques de gestion.**

L'éducation, c'est-à-dire le développement des mécanismes intellectuels et des valeurs morales, passe traditionnellement en France par l'enseignement général. Les « humanités », ou, plus exactement, les sciences sociales (littérature, langues, histoire, etc.) sont supposées développer l'esprit de finesse, les valeurs morales, une esthétique alors que les sciences de la matière et de la nature, développeraient l'esprit de géométrie, la rigueur du raisonnement. Bien sûr, rien n'est aussi simple car on ne peut pas dire qu'il n'y aurait pas de raisonnement dans les sciences sociales ni de finesse et d'intuition dans les sciences de la nature... Toutefois, le système éducatif considère rarement la gestion comme une discipline qui puisse former l'esprit.

Pourtant, à partir du fonctionnement concret des organisations, on peut fort bien découvrir les mécanismes du comportement humain. C'est le cas dans une large mesure, entre autres, du

marketing ou de la GRH, à condition de ne pas enseigner que des recettes. On peut aussi découvrir quelques chefs d'œuvre de la littérature comme *Au bonheur des dames* de Zola avec une lecture un peu différente que celle que peut en avoir un professeur de littérature. Toujours à partir du concret, on peut par exemple découvrir d'importantes parties de la philosophie en étudiant les problèmes de déontologie de la profession comptable et plus particulièrement des auditeurs. Enfin, pour nous limiter à ce dernier exemple, la gestion est aussi l'occasion de faire appel à de nombreuses connaissances en mathématiques ou statistiques.

Mais partir du concret, c'est inverser la logique pédagogique. Traditionnellement, la progression est commandée par l'offre. Apprenez des généralités, vous trouverez plus tard à les employer. Le résultat est une faible motivation de nombreux jeunes pour leurs études. On peut construire une progression pédagogique sur une logique de la demande. En particulier pour les nombreux élèves des formations professionnalisantes courtes ou mêmes de l'enseignement professionnel des lycées, il est certainement plus motivant de partir du métier pour découvrir le besoin d'une formation générale. La « situation de gestion »<sup>14</sup> est une réalité concrète qui donne l'impression de ne pas travailler uniquement pour les besoins de la sélection ou pour satisfaire aux obligations d'un programme.

#### **2.4. La dialectique du contenu et du contenant ou la transformation de la personnalité par le contenu.**

Toute formation (transfert de contenu) a un effet structurant sur la pensée. Quoi que l'on fasse, on enseigne un système de valeurs. Cette qualité n'est pas propre aux humanités ou à des disciplines dites fondamentales. Malheureusement, il n'est pas certain que la formation de base (pour faire simple, disons la formation dispensée par les lycées) aille dans la bonne direction en ce qui concerne le management. Il est évident que nous ne remettons pas en cause sa qualité et que nous ne cherchons pas à la discréditer. C'est simplement sa pertinence par rapport à notre objectif qui est en cause alors qu'elle est sans doute parfaitement pertinente par rapport à d'autres objectifs.

Plus précisément, ce qui est en cause dans les formations de base, c'est le poids prépondérant accordé à la rationalité substantive alors que le management accorde une valeur considérable à la rationalité procédurale.<sup>15</sup> Le problème en gestion n'est pas de trouver le mythique *one best way* mais de trouver des solutions qui puissent être acceptées par les acteurs ou mieux, qu'ils puissent s'approprier. Elles doivent stimuler et canaliser la créativité, l'initiative, l'interactivité et non négliger ces variables comportementales. Dans bien des cas, en tout cas à un certain niveau de responsabilité et de décision, l'intelligence des situations est primordiale.

---

<sup>14</sup> Ce concept de situation de gestion fait l'objet d'une définition au paragraphe 3.3.

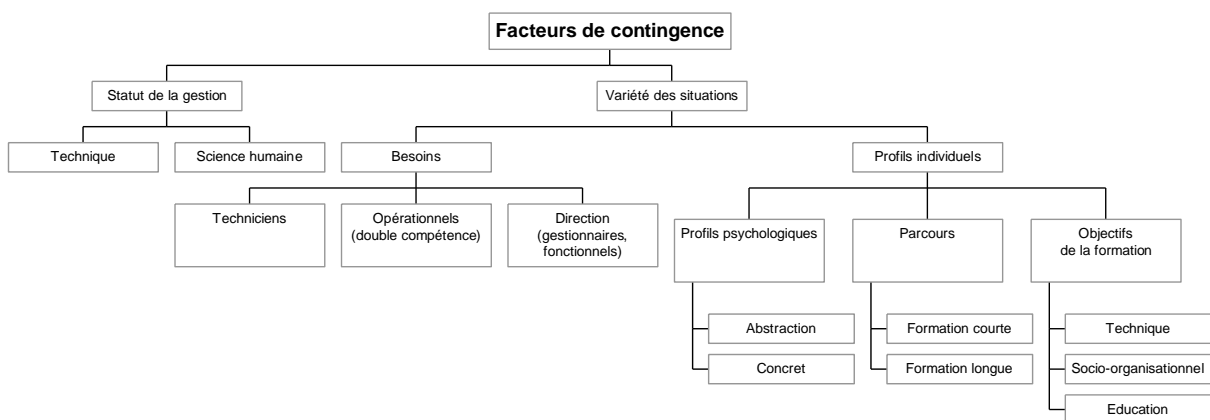
<sup>15</sup> Le prix Nobel d'économie, Herbert SIMON, a montré que, face à des problèmes complexes et *a priori* mal structurés (information incomplète ou non totalement pertinente, relations logiques entre les différents phénomènes partiellement occultées ou inaccessibles) tels que le sont souvent les problèmes posés par les organisations sociales, le raisonnement de l'acteur ne suit pas le schéma dit de « rationalité substantive » (en gros, le recours à des modèles d'optimisation sous contrainte), car la complexité du problème ne permet pas de mettre à jour les équations et les données nécessaires à une telle optimisation. L'acteur procède donc plutôt par exploration de domaines de solutions, une exploration guidée par une méthode heuristique, des « trucs » fondés sur l'expérience, des « procédures de résolution » qui permettent d'aller plus rapidement vers des solutions non optimales mais garantissant un seuil minimum de satisfaction. Dans ce schéma, la rationalité se concentre sur la mise au point de procédures de recherche efficaces (d'où le terme de « rationalité procédurale »), plutôt que dans la substance optimale de la solution retenue (essentiellement dans les formes dites « substantives » de rationalité).

Au-delà des règles fondamentales de notre morale (honnêteté morale et intellectuelle, notamment) et de quelques qualités nécessaires à la vie sociale (aptitude au travail collectif, etc.), la transformation de la personnalité par le contenu, mais aussi par les méthodes pédagogiques, est habituellement implicite car inavouable dans l'enseignement public. Quelle est en effet la légitimité des enseignants pour « violer des consciences » ou pour « manipuler des esprits » ? L'évitement, le silence, règlent le problème. Les milieux patronaux hésitent moins à exprimer leurs besoins en termes de comportement des jeunes diplômés. Le responsable de la commission Education du Centre des Jeunes Dirigeants, s'exprimant à titre personnel, nous déclare<sup>16</sup> : « L'Education nationale ne forme pas des entrepreneurs. Un entrepreneur doit être un homme d'action, capable d'apprendre de l'expérience, de donner du sens à l'action, de mobiliser une certaine intuition, de mobiliser des équipes sur un projet, de faire face à un environnement incertain et très mobile. Or nous sommes face à des générations qui doutent et ont des difficultés à s'engager. »

**En conclusion** de la première partie sur le statut scientifique de la gestion et de la deuxième partie sur la variété des contextes de l'enseignement de la gestion, nous voyons que le croisement des différents statuts que l'on peut reconnaître à cette discipline avec la variété des points de vue que l'on peut envisager donne un nombre de combinaisons important qui peut expliquer la variété de l'offre de formation en gestion et sa complexité.

### Schéma récapitulatif n° 1

Les contenus des formations à la gestion : les facteurs de contingence.



### 3. Les lignes directrices relatives aux contenus.

Les lignes directrices que nous proposons, sur la base d'un certain nombre de choix, tiennent compte de deux impératifs apparemment contradictoires :

- Eviter d'isoler artificiellement les savoirs stricts de gestion de leur contexte et, par conséquent, adopter une approche systémique ;
- Délimiter le périmètre de complexité de l'étude pour pouvoir apporter une contribution utile dans le délai qui nous est imparti.

Par ailleurs, il est évident que les variables que nous avons vues dans les points 1 et 2 ci-dessus, ont aussi leur impact sur les contenus.

<sup>16</sup> Philippe LORINO, entretien avec M. THUILIER le 10 juillet 1998.

### **3.1. Le choix des cibles.**

Trois cibles, correspondant à des compétences et des objectifs de formation différents, peuvent être retenues.

- A. Apport d'une culture de gestion minimale au citoyen pour lui permettre de décrypter les débats publics sur la vie des affaires et la vie économique ou de participer de manière « éclairée » à des activités de gestion non directement professionnelles (vie locale, vie associative, gestion du budget familial, etc.) ; cette cible relève plutôt de l'enseignement secondaire et nous ne l'aborderons pas dans le cadre de nos travaux.
- B. Apport d'une culture de gestion généraliste aux professionnels ou futurs professionnels d'entreprises (ou plus généralement d'organisations), tels les ingénieurs, qui seront partie prenante à des décisions et à des situations de gestion à divers niveaux de responsabilité et de spécialisation.
- C. Apport d'une culture de gestion approfondie et généraliste aux experts spécialisés de la gestion (enseignants, chercheurs, et professionnels d'entreprises spécialisés en gestion) qui, en complément d'une expertise spécialisée dans un champ plus étroit (finance, comptabilité, marketing, etc.), doivent disposer d'une ouverture et des instruments de compréhension de l'ensemble du champ de la gestion.

Nous excluons de ces cibles les formations de spécialistes de certaines fonctions de gestion (comptabilité, marketing, etc.) qui ne relèvent pas des « fondamentaux » de la gestion.

### **3.2. Le choix des contenus.**

En nous limitant aux cibles B et C définies ci-dessus, nous nous intéressons aux savoirs fondamentaux requis pour appréhender (comprendre et maîtriser) les situations de gestion ce qui, au-delà des disciplines proprement dites de la gestion, inclut des disciplines voisines mais néanmoins fondamentales dans ce type de situation. On y trouve notamment la sociologie des organisations, le droit du travail et le droit des affaires, l'informatique de gestion, la psychologie sociale, etc. Les contenus devront aussi développer les qualités intellectuelles qui permettent de se poser des questions pertinentes face à des situations inconnues plutôt que de chercher des réponses toutes faites.

### **3.3. Le choix portant sur la nature des savoirs.**

Nous avons identifié trois types de savoirs fondamentaux.

- I. Les concepts et techniques de base (acquisition de langages, référentiels théoriques et techniques d'application dans le champ strict de la gestion, etc.) sans se limiter à l'entreprise mais en englobant tous les types d'organisations.
- II. Les savoirs méthodologiques nécessaires dans les situations de gestion : méthodes de recherche, d'analyse et de résolution de problèmes, méthodes de simulation et d'expérimentation, collecte et traitement (notamment statistique) de l'information, animation d'équipes et de travaux collectifs, communication, etc. Ils doivent permettre une meilleure compréhension de la vie professionnelle et une plus grande rigueur dans la démarche.
- III. Concepts et techniques relevant des disciplines voisines de la gestion (cf. supra) et contribuant à une meilleure intelligence des situations.

L'équilibre entre ces trois catégories de savoirs fondamentaux a varié selon les établissements et les époques. Dans le cas du haut enseignement commercial, on est passé d'un enseignement essentiellement axé sur les outils jusqu'à la fin des années 60 à un enseignement laissant une large place aux sciences humaines. Il se pourrait que le balancier rebrousse un peu chemin...

Il y aura lieu de préciser ces trois types de savoirs fondamentaux en définissant leur contenu et les exigences de ce que l'on appelle « situation de gestion » pour les différentes cibles pointées ci-dessus. Quels sont les divers types de « situations de gestion » pour les managers généralistes, pour les experts, etc. ?

Cette notion de « situation de gestion », essentielle si l'on accepte de définir les sciences de gestion comme une science humaine, correspond à deux types de situations.

I. Situation de décision portant sur des stratégies d'action ayant un impact sur la situation économique de l'organisation caractérisée par :

- une décision à prendre
- présentant un certain degré d'irréversibilité
- contrainte par des limitations de ressources
- finalisée par un objectif ou un jeu multicritère d'objectifs.

Par exemple, un choix d'investissement correspond typiquement à une telle situation. Les connaissances mobilisées peuvent être notamment les statistiques, la recherche opérationnelle, la micro-économie, la finance d'entreprise, etc.

II. Situation de pilotage d'actions collectives en cours ayant un impact sur la situation économique de l'organisation caractérisée par :

- une action collective en cours nécessitant un pilotage
- étayée et contrainte par un portefeuille de ressources
- finalisée par la recherche de satisfactions
- articulées dans un projet collectif et éventuellement évolutif
- caractérisé par une dynamique d'apprentissage collectif continu.

Le pilotage d'un processus continu ou d'un plan d'action correspond typiquement à une telle situation. Les connaissances associées peuvent être notamment la modélisation de la complexité, la simulation, la sociologie des organisations, la psychologie sociale, la communication, etc.

### **3.4. Le choix du contenu en relation avec le cursus.**

Les contenus sont bien évidemment liés aux modes d'organisation des cursus. De notre point de vue, deux grands modèles s'opposent :

- Des programmes identiques à tous les niveaux (essentiellement 1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> cycle), seul le degré d'approfondissement variant. C'est ce que nous appellerons des programmes « homothétiques » ;
- Des programmes différents tenant compte de la différence de nature (et non seulement de niveau de difficulté) des tâches confiées à un exécutant ou à un professionnel hautement qualifié. C'est l'approche par des programmes « emboîtés » ou plutôt « linéaires ».

#### **3.4.1. Les programmes « homothétiques ».**

Le cas extrême serait celui d'un bachelier en « sciences et techniques tertiaires » (STT soit, pour faire simple, en gestion) qui ferait ensuite un brevet de technicien supérieur (BTS) de

comptabilité et gestion puis, finalement une maîtrise de sciences et techniques comptables et financières (MSTCF). C'est l'exemple de ce que la médecine ne permet pas : faire des études de médecin dans la foulée de ses études d'infirmière (sauf à tout recommencer !).

Dans un cadre strictement professionnel, contrairement à ce que l'on pourrait imaginer, un tel cursus contribue à l'ouverture d'esprit. Par exemple, un BTS n'a pas vocation à faire des comptes consolidés. Néanmoins, il étudiera cette partie de la technique comptable pour découvrir plus largement le contexte de son activité professionnelle. Cette conception reflète un refus de la déqualification du travail de l'exécutant auquel on ne peut rester insensible. Autre avantage déterminant de ce système : il est possible de « prendre le train en marche » à tout moment. C'est ce que, par analogie, on peut appeler le « modèle du métro » : on peut entrer ou sortir du cursus à différents niveaux, tôt pour ceux qui veulent faire des études courtes, tard pour ceux qui se décident après le DEUG, par exemple. On peut aussi faire tout le parcours. Nous pouvons poursuivre cette image avec plusieurs lignes de métro qui se croisent avec des possibilités de correspondances.

Les inconvénients sont d'ordre psychologique et pédagogique.

Pédagogiquement, un programme large et ambitieux est valorisant. Toutefois, ceux des étudiants qui, après un premier cycle à vocation professionnelle, poursuivent leurs études dans la même spécialité auront à subir beaucoup de redites tout en ayant une formation générale plus faible que celle des étudiants issus du DEUG.

Psychologiquement, des programmes de premier cycle trop ambitieux conduisent à un décalage difficilement vécu entre la réalité des débouchés professionnels et la formation reçue.

### **3.4.2. Les programmes « linéaires ».**

Dans le cadre d'une formation professionnelle, on commence par étudier les bases de chaque discipline puis, à chaque niveau, on progresse en complexité. Comme pour l'enseignement des mathématiques dans un lycée, on part du plus simple pour aller vers le plus complexe, chaque point du cours n'étant étudié qu'une seule fois, sous réserve des indispensables révisions. Ce cursus a les avantages et les inconvénients inverses de celui des programmes « homothétiques ».

Les avantages pédagogiques sont essentiellement l'absence de redites et la plus grande logique de la progression.

L'inconvénient majeur est de contraindre les étudiants à une spécialisation ou à un choix précoce puisque les cursus sont « dédiés ». L'exemple type est celui de la médecine : on ne devient pas médecin en ajoutant quelque chose à la formation d'infirmière mais on choisit d'emblée de faire des études de médecin. C'est ce que par analogie nous appelons le « modèle du pipe-line » puisqu'il n'y a pas d'entrées ou de sorties intermédiaires.

La gestion se caractérise par le fait qu'elle offre un mélange des deux modèles : accès à la maîtrise après un DEUG ou un DUT ou BTS, accès au haut enseignement commercial par les classes préparatoires (pipe-line) ou par admission parallèle (métro). Ce que l'on gagne ainsi en flexibilité, on le perd en lisibilité.

## **4. Le choix des méthodes pédagogiques.**

Le choix des méthodes pédagogiques est avant tout fonction de la nature des savoirs qu'il faut transmettre : sont-ils formalisés ou non ? L'apprentissage des langues vivantes peut se faire méthodiquement en apprenant les règles de grammaire et le vocabulaire sous forme de liste de mots ou de manière plus spontanée grâce à un séjour d'une durée suffisante dans le pays. Mais, illustration de la relation entre méthode et contenu, le résultat ne sera évidemment pas identique. Il en est de même du management qui, par analogie, peut être appris de façon formalisée dans le cadre d'une scolarité ou informelle par l'accumulation d'une expérience suffisamment riche. Les deux méthodes ont leurs qualités propres.

#### 4.1. Le modèle général de transmission des connaissances fondé sur la distinction formel/informel.

Il résulte de cette distinction entre connaissances formelles et connaissances informelles, quatre modèles de transmission des connaissances<sup>17</sup> ayant des propriétés radicalement différentes en matière d'innovation :

Origine de la Connaissance →	Explicite	Implicite
Destination de la connaissance ↓		
Explicite	2	3
Implicite	4	1

- Le modèle 1 correspond à la socialisation dans l'art (l'apprentissage chez l'artisan). La métaconnaissance acquise avec l'expérience permet une approche globale. La diffusion de la connaissance est lente et se fait dans un environnement qui attache beaucoup d'importance aux valeurs comportementales (déontologie). Les capacités d'innovation sont faibles.
- Le modèle 2 correspond à l'image de la diffusion rationnelle (rapide et peu coûteuse) de la connaissance rationalisée et analytique. L'enseignement fonctionne essentiellement selon ce schéma. La création résulte de combinaisons originales (effet de "Lego") et les découvertes révolutionnaires sont rares.
- Le modèle 3 correspond à une intuition qui se transforme en nouvelles connaissances scientifiques. C'est un processus de création majeur.
- Le modèle 4 correspond à une intuition induite par des connaissances scientifiques. Il précède souvent le modèle 3 et constitue également un processus de création majeur.

Une entreprise qui innove doit pouvoir combiner ces 4 modèles. Le rôle du manager est donc de créer des structures favorables à leur coexistence et, surtout, des structures qui permettent les transformations de type 3 et 4.

En ce qui nous concerne, il est surtout important de noter que les pédagogies sont très différentes dans les quatre cas envisagés. Si, par ailleurs, nous attachons tant d'importance à la capacité d'innovation, c'est parce qu'il s'agit d'un élément décisif dans la création de la valeur.

<sup>17</sup> Selon Ikujiro NONAKA : « The Knowledge-creating Company », *Harvard Business Review*, novembre-décembre 1991, p. 96-104.

## 4.2. La transmission des savoirs formels.

Il faut entendre par savoirs formels ceux qui peuvent s'énoncer sous forme d'un ensemble de règles et peuvent par conséquent se transmettre dans le cadre d'un enseignement conçu comme une activité à part. Dans la mesure où ce type d'enseignement prolonge le modèle de formation des classes primaires et secondaires et où il donne le maximum d'autonomie pédagogique aux établissements de formation, il constitue ce vers quoi tendent spontanément toutes les formations initiales. Le corps enseignant, les docteurs garants de la doctrine, ont toute légitimité pour fixer les contenus sans contrôle externe. L'apparition puis le développement de la formation permanente et en alternance a quelque peu bousculé ce modèle en donnant aux élèves un pouvoir de négociation sur les contenus.

Du savoir formel peuvent naître des innovations, essentiellement par des combinaisons nouvelles de choses existantes.

## 4.3. La transmission des savoirs professionnels informels.

Ce qui nous intéresse ici, c'est de savoir comment ce savoir professionnel informel ou la méta-connaissance de l'expérience peut être construit et capitalisé de façon organisée.

Le « bain anthropologique », la transmission de connaissances par immersion dans un milieu professionnel, peut prendre trois formes en allant du plus scolaire au plus professionnel.

- L'application d'une **démarche heuristique** dans les établissements de formation. Dans la mesure où les sciences de gestion ignorent le déterminisme, la pédagogie doit s'inspirer de la maïeutique<sup>18</sup> et des techniques heuristiques. L'esprit de finesse prime sur l'esprit de géométrie car la gestion est un monde où l'aporie<sup>19</sup> est la règle. La méthode des cas et, d'une manière générale, les pédagogies actives s'inscrivent dans cette tradition.
- L'utilisation et/ou la construction d'outils de **simulation**. Ce domaine a connu d'importants progrès au cours des deux dernières décennies avec les progrès de l'informatique et les conséquences sur le développement des jeux d'entreprise.<sup>20</sup>
- La gestion d'une véritable **expérience professionnelle**. L'expérience ne doit pas seulement apparaître comme une comptabilité des réussites et des échecs mais aussi et surtout comme une source d'apprentissage. Elle peut d'ailleurs prendre plusieurs formes. Cela peut aller de la visite d'entreprise(s), avec un cahier des charges précis pour apprendre à observer, au stage plus ou moins lié à l'activité d'enseignement (stage d'initiation, stage de fin d'études, enseignement en alternance, apprentissage) et jusqu'à l'exigence d'une expérience professionnelle préalable (CNAM, IAE, MBA). Certains pensent que cette expérience doit se faire avec des entreprises et non une entreprise.

---

<sup>18</sup> Concept socratique, ce qui montre que les fondements de la pédagogie des sciences humaines ont une certaine stabilité...

<sup>19</sup> « Difficulté ou incertitude résultant de l'égalité des raisonnements contraires. En effet, lorsque raisonnant dans les deux sens, toutes les raisons nous paraissent égales de part et d'autre, c'est alors que nous sommes dans l'incertitude sur l'action à entreprendre. » Foulquié, op. cit. p. 40. L'aporie est un concept aristotélicien.

<sup>20</sup> La simulation a été particulièrement développée par les économistes dans les laboratoires d'économie expérimentale. Ils pourraient servir de modèle à des démarches de « gestion expérimentale » combinant l'utilisation des bases de données, des modèles de simulation et des réseaux. Cela permettrait de représenter de véritables situations de gestion complexes, multi-acteurs, en temps réel, avec environnement partiellement prévisible.

Indépendamment de toute démarche formalisée de formation, l'expérimentation est un processus continu. En particulier, dans la mesure où l'on admet que la **mobilité professionnelle**, y compris la mobilité internationale, est source d'enrichissement mais qu'elle a aussi un coût comme tout investissement en formation, il faut la gérer en recherchant un équilibre entre la satisfaction de l'intéressé qui peut rechercher une certaine variété dans son travail et une valorisation de ses compétences et les besoins réels de l'organisation qui ne profite pas nécessairement de n'importe quelle nouvelle expérience. Le plan de carrière est la procédure contractuelle de rapprochement de ces intérêts. Il précise les avantages que tirera un cadre (du privé ou de la fonction publique) de l'effort de mobilité qu'il peut effectuer à condition que cela s'inscrive dans le plan de développement des compétences dont dispose l'organisation. Bien sûr, le plan de carrière n'est pas exclusif des apports d'une formation plus structurée, voire diplômante.

Le discours constamment entendu dans les entreprises sur l'expérience et le caractère irremplaçable de la pratique n'est cependant pas dénué d'ambiguïté. On constate que la promotion interne s'est considérablement réduite depuis une vingtaine d'années et que la promotion supérieure du travail connaît une crise sérieuse alors que les entreprises embauchent de jeunes diplômés, parfois surqualifiés en termes académiques, parfois fort chers quand ils viennent des établissements les plus cotés, mais inexpérimentés par définition.

Ces trois formes pédagogiques, heuristique, simulation et expérience ne sont pas exclusives et doivent, comme c'est d'ailleurs la pratique habituelle, être combinées entre elles selon des recettes ou des proportions variables.

#### **4.4. Pour une pédagogie mixte.**

La distinction que nous avons faite entre savoir formel et savoir informel ne signifie pas qu'il existerait une cloison étanche entre ces deux catégories. Bien au contraire, du fait de leur imbrication étroite, l'absence de connaissances informelles risque de rendre le décryptage et la compréhension des savoirs formels très aléatoires. Ceci pose alors non plus un problème de transmission séparée du formel et de l'informel, mais de « mise en situation », de « mise en contexte », de création de situations peu ou prou réelles ou expérimentales où les deux types de savoirs sont combinés et imbriqués pour en rendre la maîtrise possible.

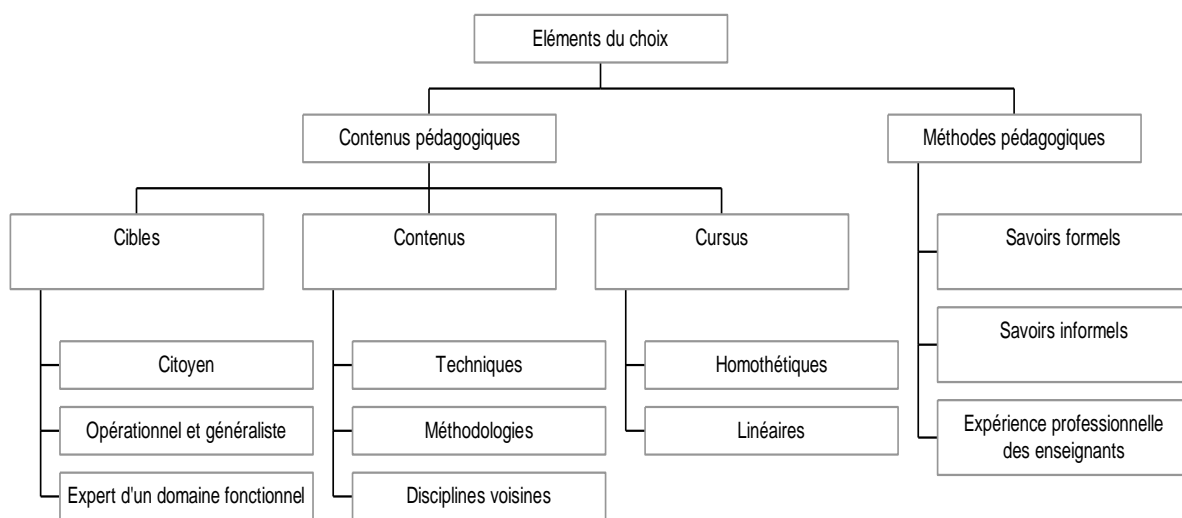
Cela suppose une pédagogie qui puisse prendre en compte cette dualité du formel et de l'informel. C'est le cas de l'enseignement alterné où une mise en situation suit chaque apport théorique, ce qui n'est pas sans poser des problèmes pratiques d'organisation. Le jeu d'entreprise permet d'expérimenter sur un modèle réduit et en un temps relativement bref différents modèles de comportement des équipes les unes par rapport aux autres (jeu offensif, défensif, etc.) ou au sein des équipes (décisions collégiales vs. autorité hiérarchique, etc.). Enfin, la recherche-action permet, sur un domaine généralement pointu mais pas nécessairement mono-disciplinaire, de faire un travail en profondeur de diagnostic et de proposition. En revanche, dans ce dernier cas, les phases de prise de décision et mise en œuvre des solutions échappent au stagiaire ou au chercheur.

La logique de cette pédagogie suppose un développement de la « validation des acquis professionnels » (VAP) consistant à reconnaître qu'il y a plusieurs chemins pour acquérir des connaissances, y compris une voie professionnelle, et qu'il faut en tirer les conséquences sur le cursus.

#### 4.5. Pour un corps enseignant ayant une expérience professionnelle.

Les méthodes pédagogiques ne sont pas indépendantes de la formation et de l'expérience des enseignants. Si ces derniers ont pu avoir une pratique professionnelle avant d'entrer dans cette carrière ou ont pu pratiquer parallèlement à leur activité d'enseignement (avocat, expert-comptable, consultant, mais aussi responsabilités administratives et de direction dans les universités, etc.) ou ont pu interrompre leur activité d'enseignement pour la durée d'un congé sabbatique passé en entreprise, ils sont plus sensibilisés aux préoccupations d'un autre milieu et sauront en faire bénéficier leurs élèves.

### Schéma récapitulatif n° 2 Les facteurs de choix des contenus et méthodes pédagogiques



#### 5. Prescriptions et conclusions.

Les propos des points 1 à 4 ci-dessus nous ont semblé nécessaires pour éviter le simplisme du prescriptif, la précipitation dans l'action. C'est pourtant ce que le lecteur pressé attendait de nous. Nous espérons que la lecture de ces longues réflexions liminaires lui aura fait prendre conscience de la complexité du problème ou ne l'aura pas découragé... Il faut en effet accepter qu'il n'existe pas de solution prête à l'emploi, qu'il n'existe pas de programme type *plug and play* ! Un programme ne se décrète pas ou, plus exactement, ne se décrète que partiellement. A peine publié, il prend son autonomie, mène sa vie et échappe à ses auteurs pour être reformulé par les enseignants et auteurs de manuels ou autres outils pédagogiques, pour être accepté ou rejeté par les étudiants ou élèves, pour être souvent dénaturé par la jurisprudence que constituent les sujets d'examen : certaines parties ne sont plus traitées puisqu'elles ne « tombent » jamais à l'examen, etc.

Pour prendre la mesure de la complexité du problème, il suffit de récapituler les points 1 à 4 sous forme d'un tableau, comme suit :

		Facteurs de contingence	
		Statut de la gestion	Variété des situations
Variables de choix ou d'action	Contenus		
	Méthodes pédagogiques		

Mais chaque ligne ou colonne correspond au point de départ d'une arborescence (cf. schémas p. 12 et 19) tant et si bien que les cases se décomposent en d'innombrables sous-ensembles.

Nous allons simplifier notre modèle en ne retenant que deux grandes voies pour limiter le risque de dévalorisation ou de détournement de l'appellation « gestion » dans l'intitulé des filières de formation et des diplômes. Nous inspirant du vocabulaire et des concepts de Herbert SIMON (cf. supra § 2.3.4.), nous distinguons les approches fondées sur une rationalité « substantive » de celles fondées sur une rationalité « procédurale ».

1. La voie « **substantive** » agit directement sur la substance des enseignements et vise à définir, dans notre cas, un socle de base, correspondant à 300 ou 400 heures d'enseignement garantissant que les étudiants concernés ont acquis, sur le thème des organisations, une culture de base qui les rend aptes à engager des études de gestion spécialisées de 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> cycle. Ce noyau fondamental de connaissances, largement standardisé, servirait également à construire des passerelles des autres filières de formation vers les filières de gestion. Cette approche privilégie l'obligation de moyen : couvrir un programme d'études.
2. La voie « **procédurale** » privilégie la contingence des contenus par rapport à la diversité des besoins. Il s'agit alors de définir une procédure d'accréditation ou de labellisation des filières et des diplômes, comme il en existe déjà avec par exemple la commission du titre en ce qui concerne les diplômes d'ingénieur. Les critères d'accréditation se substituent aux normes de contenu. Cette seconde approche privilégie l'obligation de résultat car ce qui compte est plus *l'outcome* que *l'input*.

Ces deux voies ne sont d'ailleurs pas exclusives l'une de l'autre.

### 5.1. L'approche « substantive » : la définition des contenus.

Comme nous venons de l'expliquer, notre objectif ici n'est pas de déterminer « le contenu idéal » mais plutôt de réfléchir aux implications de quelques grandes lignes d'une réforme possible et aux **modèles sociaux sous-jacents** que nous allons essayer d'explicitier ci-après.

- Tout d'abord, nous constatons aujourd'hui qu'il existe une **multitude d'accès** aux formations de gestion et nous ne souhaitons pas remettre en cause cette situation. Elle relève évidemment de l'organisation des cursus mais a aussi des implications en termes de contenus.
- Par ailleurs, nous sommes opposés à tout mode d'organisation des études qui favoriserait d'une façon ou d'une autre un « *one start system* ». Autrement dit, il ne faut pas qu'un étudiant qui ne franchit pas la première marche au bon moment soit exclu d'une filière. Le modèle des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) constituant le mode d'accès unique aux grandes écoles est l'exemple de ce que nous ne souhaitons pas. Les possibilités d'admission parallèle qui se développent aujourd'hui sont, à notre avis, un progrès important. Ce choix est fondé sur notre expérience de pédagogues qui nous a toujours

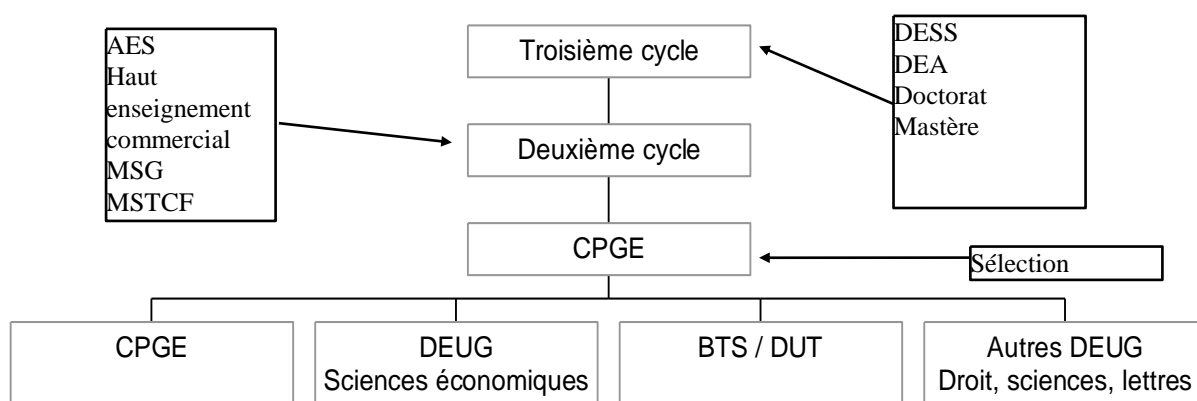
montré que le rythmes de développement de la personnalité et des qualités intellectuelles variait énormément selon les individus, que certaines difficultés ne sont que temporaires et qu'il est caricaturalement simpliste et socialement inadmissible de vouloir couler tout le monde dans un moule unique sous peine d'exclusion quasi définitive.

- Nous sommes également très attachés à des cursus permettant à « **l'ascenseur social** » de fonctionner aussi bien que possible.<sup>21</sup> La promotion par la formation nous paraît être un élément essentiel du dispositif.
- Enfin, nous pensons que les sciences de gestion sont suffisamment riches pour que la **sélection**, dont la nécessité nous paraît évidente, puisse se faire sur les connaissances et les aptitudes intellectuelles révélées par cette discipline sans avoir à recourir à une sélection systématique sur la base d'autres disciplines. Ainsi, en licence, les mathématiques phagocytent l'essentiel de du programme d'économie. Nous rejetons une opposition entre culture et technique qui ferait de la gestion exclusivement une technique et, par conséquent dans de nombreux esprits, une discipline mineure. Tout dépend du contenu qu'on lui donne et de la façon dont on l'enseigne.

Si les modèles sociaux liés à un modèle pédagogique sont essentiels, il faut aussi prendre en compte les développements de la discipline induits par le modèle pédagogique. Le fait, par exemple, que la gestion soit enseignée de façon totalement dissociée en premier cycle (BTS/DUT) et en second cycle (MSG, MSTCF, haut enseignement commercial) nuit au développement des sciences de gestion. En effet, de très nombreux cours assurés en second cycle ressemblent étrangement, même si l'on affirme haut et fort le contraire, à des enseignements de premier cycle puisque le 2<sup>ème</sup> cycle reste un cycle d'initiation. Dès lors, la pression pour développer un véritable enseignement de gestion de second cycle est faible, d'autant plus faible que les étudiants issus de BTS/DUT sont souvent difficilement admis dans les maîtrises ou les grandes écoles.

### 5.1.1. Les différents parcours possibles.

Pratiquement toutes les entrées en second cycle passent par une sélection. Nous l'avons dénommée ici Certificat préparatoire aux études de gestion (CPEG). Sommairement, car nous ne pouvons retracer ici tous les cas particuliers et notamment les diplômés d'université ou ceux du cursus comptable, nous avons le schéma suivant :



<sup>21</sup> Sur le recrutement socialement déséquilibré des grandes écoles, cf. Rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI : *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Stock, 1998, pp. 41 et s.

### 5.1.2. Les premiers cycles.

En gestion, si l'on excepte les établissements privés ou consulaires, les seuls premiers cycles véritablement diplômants et professionnalisés sont les BTS et les DUT avec leurs différentes spécialités (commerce, comptabilité, etc.), le diplôme du premier cycle du CNAM et le diplôme préparatoire aux études comptables et financières (DPECF). La formation est centrée sur l'apprentissage des outils d'une fonction dans une perspective d'emploi au niveau de l'encadrement moyen (l'équivalent des agents de maîtrise dans l'industrie). Le lien avec la pratique est assuré par un stage (cas de la formation initiale) ou une pratique professionnelle (cas de l'alternance ou des diplômés du CNAM). Nous avons eu peu de critiques sur ces premiers cycles qui sont connus et reconnus sur le marché du travail et bénéficient d'un encadrement lourd par rapport aux pratiques universitaires. Ils assurent également de façon très importante leur rôle « d'ascenseur social ». Par exemple, les enfants d'ouvriers représentent 26% de la population étudiante des BTS et 18% de celle des IUT contre 7% de celle des classes préparatoires aux grandes écoles pour prendre le cas extrême inverse.<sup>22</sup> Cela s'explique par le souci de minimiser les risques : ces filières offrent la possibilité d'avoir un emploi au bout de deux années, ce que les DEUG ou CPGE interdisent dans les faits. De plus, lorsque les ressources financières de la famille sont incertaines, les étudiants peuvent ainsi prendre la voie d'études plus longues par étapes.

La seule difficulté est la réelle possibilité de poursuite d'études pour les étudiants issus de ces formations. Leur demande est très forte : souvent plus de 50%. Ils ont généralement beaucoup de difficultés à passer les concours d'entrée (voie parallèle) des grandes écoles et pratiquement souvent autant de difficultés à être admis dans les seconds cycles universitaires, la priorité étant souvent donnée aux étudiants issus du DEUG. La conséquence est d'ailleurs l'existence d'une forte pression de ces établissements, lycées ou IUT, pour assurer eux-mêmes la poursuite d'études de leurs meilleurs élèves : classes de préparation au diplôme d'études comptables et financières (DECF) qui sont de véritables « bac + 4 » dans les lycées et demande pressante des IUT pour avoir une troisième année. On ne peut d'ailleurs leur reprocher d'assurer une mission que d'autres refusent de remplir. La barrière entre premier cycle professionnalisé et second cycle pourrait s'affaiblir au cours des prochaines années du fait de la baisse des effectifs dans les filières universitaires. Mais il serait préférable que ce cas de figure soit organisé et que cette population ne soit pas considérée comme un simple solde...

Une telle situation est spécifique à la France mais il paraît difficile de la modifier à court terme. De plus, il serait dangereux de tuer des diplômés qui ont fait leurs preuves depuis plusieurs décennies.

**N'ayant pas la conviction que les élèves issus de l'enseignement secondaire s'orientent par ordre de mérite décroissant (ce qui suppose que l'on puisse définir de quel mérite il s'agit... ) d'abord dans les CPGE, puis dans les DEUG et enfin dans les BTS/DUT, nous recommandons une plus large ouverture des second cycles aux diplômés de l'enseignement supérieur court.**<sup>23</sup> La hiérarchie que nous venons d'évoquer est, jusqu'à preuve du contraire, dépourvue de tout fondement pédagogique et ne reflète qu'une situation sociale traditionnelle.

---

<sup>22</sup> Ces chiffres sont donnés pour l'ensemble des disciplines. Source : Rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI : *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Stock, 1998, pp. 141 et s.

<sup>23</sup> Cf. à ce sujet, ci-dessus, § 2.2.2. « La variété des parcours individuels. »

En ce qui concerne les DEUG de sciences économiques, qui sont le chemin naturel de la majorité des étudiants de MSG, la dérive de la formation vers une conception de l'économie qui privilégie de plus en plus la modélisation pose un grave problème de fond si l'on retient notre définition des sciences de gestion. **Si l'on accepte notre point de vue qui est de les considérer comme l'une des composantes des sciences humaines, la formation correspondant au DEUG d'économie est largement inadaptée.** Deux solutions peuvent alors être envisagées : soit organiser un véritable DEUG de gestion (mais comment le différencier des DUT délivrés par les mêmes universités ? Avons-nous les moyens d'intervenir largement en DEUG ?), soit puiser dans le vivier des BTS et DUT.

### 5.1.3. Le passage du premier au second cycle.

Une bonne allocation des ressources du système éducatif, mais aussi la bonne orientation des étudiants, nécessitent la mise en place d'un processus de sélection. Celle-ci peut évidemment se faire au fil des années, par « distillation fractionnée ». Mais il est sans doute plus logique de le faire au moment où s'opère une rupture.

Tenant compte de l'existence de diplômes de premier cycle bien établis et qu'il n'est pas souhaitable de mettre en difficulté, nous ne proposons pas de créer un diplôme d'entrée en second cycle mais de réformer les modalités d'admission sous le nom de Certificat préparatoire aux études de gestion (CEPG). Ce certificat existe déjà et régule l'accès à la MSG. Nous souhaitons lui donner un contenu totalement différent et en généraliser le principe à toutes les autres filières.

Un tel certificat aurait pour but non de garantir un niveau d'aptitude à la gestion, difficilement standardisable compte tenu de la diversité des orientations professionnelles et des niveaux concernés, mais plutôt un niveau de culture sur les organisations et une connaissance de certaines techniques de base, assurant au mieux l'aptitude à recevoir une formation spécialisée en gestion et une meilleure insertion professionnelle future par la connaissance générale acquise sur les organisations et les situations de gestion.

Il devrait couvrir trois domaines essentiels.

1. Les connaissances de base développées par les sciences sociales sur l'objet « organisation » ; ceci recouvre une bonne initiation à la sociologie des organisations, à la micro-économie, à la théorie des organisations, au droit (droit des affaires, droit des sociétés et droit du travail) et à la comptabilité.
2. Les techniques de base de traitement de l'information requises par les études de gestion : statistiques, outils mathématiques d'aide à la décision, bureautique, systèmes d'information, systémique, techniques d'analyse et résolution de problèmes. Quoiqu'un peu à part, nous ajouterions dans cette rubrique la connaissance d'au moins une langue vivante étrangère.
3. Une présentation des principaux domaines fonctionnels de l'entreprise et plus généralement des organisations et de leurs techniques élémentaires : stratégie, marketing, ressources humaines, contrôle de gestion, finance d'entreprise et gestion des opérations.

Il ne s'agit pas d'organiser à ce niveau un examen d'entrée en second cycle comprenant une épreuve pour chacun des sujets énoncés ci-dessus. Une épreuve orale ou une seule épreuve écrite peut permettre de couvrir un, plusieurs ou tous les domaines fonctionnels par exemple.

Selon leur passé académique ou professionnel, les candidats à ce CPEG pourraient être dispensés, par un système de validation tel qu'il fonctionne au CNAM, d'une ou plusieurs épreuves.

Il ne s'agit pas non plus d'organiser un examen national. La diversité des formations de 2<sup>ème</sup> cycle et de leurs objectifs s'y oppose. Les établissements auraient donc la liberté d'adapter la formule en respectant les grands principes. Ils garderaient la maîtrise de leur recrutement.

Le concours d'entrée aux grandes écoles devrait, dans cette perspective, changer de contenu pour se rapprocher du CPEG tout en gardant son autonomie. Au lieu de porter exclusivement sur des disciplines d'enseignement général constituant un prolongement de l'enseignement secondaire, il serait centré sur une première approche des sciences de gestion. Comme nous l'avons dit ci-dessus, la discipline est suffisamment riche pour pouvoir servir de filtre, pour révéler les mêmes qualités intellectuelles que celles mises en valeur par les mathématiques ou une épreuve comme la dissertation. Une telle évolution se heurterait à des freins institutionnels importants mais aussi à une vision très réductrice des sciences de gestion largement répandue dans le public.

En ce qui concerne les universités, le CPEG ne doit pas être uniquement une procédure de sélection - élimination. Il faut également mettre en place une préparation afin que les effets attendus sur le niveau réel des candidats soient positifs. Pour les étudiants de DEUG de sciences économiques, cette préparation pourrait se faire en parallèle avec par exemple la seconde année et pourrait représenter un volume horaire d'environ 300 heures. Pour ceux qui sont issus des BTS, DUT ou DPECF, une préparation intensive avec un programme de travail personnel renforcé devrait pouvoir être proposée. Enfin, pour les étudiants venant d'autres disciplines (DEUG de lettres, sciences ou droit, etc.), une préparation renforcée en une année pourrait être proposée. Les modalités pratiques restent à étudier mais il nous paraît nécessaire de préciser que le CPEG est une obligation de résultat. Concrètement, cela signifie que la préparation est une facilité offerte aux candidats mais en aucun cas une obligation d'assiduité. Aucun contrôle continu ne saurait être associé à cette préparation facultative.

#### **5.1.4. Les seconds cycles.**

Nous sommes en présence de trois cas de figure possibles :

1. Certains étudiants, ayant opté d'emblée pour des études supérieures longues, ont une formation de premier cycle très générale et n'abordent les sciences de gestion qu'en second cycle. Les disciplines de culture générale disparaissent en général en second cycle ou occupent une place marginale. Tel est le cas des combinaisons du type DEUG + maîtrise ou CPGE + haut enseignement commercial.
2. D'autres étudiants choisissent des études supérieures courtes puis accèdent à un second cycle. Ils reçoivent une double formation technique, en premier et second cycle, même si la façon d'enseigner les mêmes choses peut varier.<sup>24</sup> Aucun rattrapage n'est prévu pour combler les lacunes de la formation générale. La combinaison BTS / DUT + MSTCF ou MSG correspond à ce cas de figure.
3. Nous avons baptisé « modèle inexistant » le cas de figure correspondant à une formation technique et professionnalisante en premier cycle, complétée par une formation de second

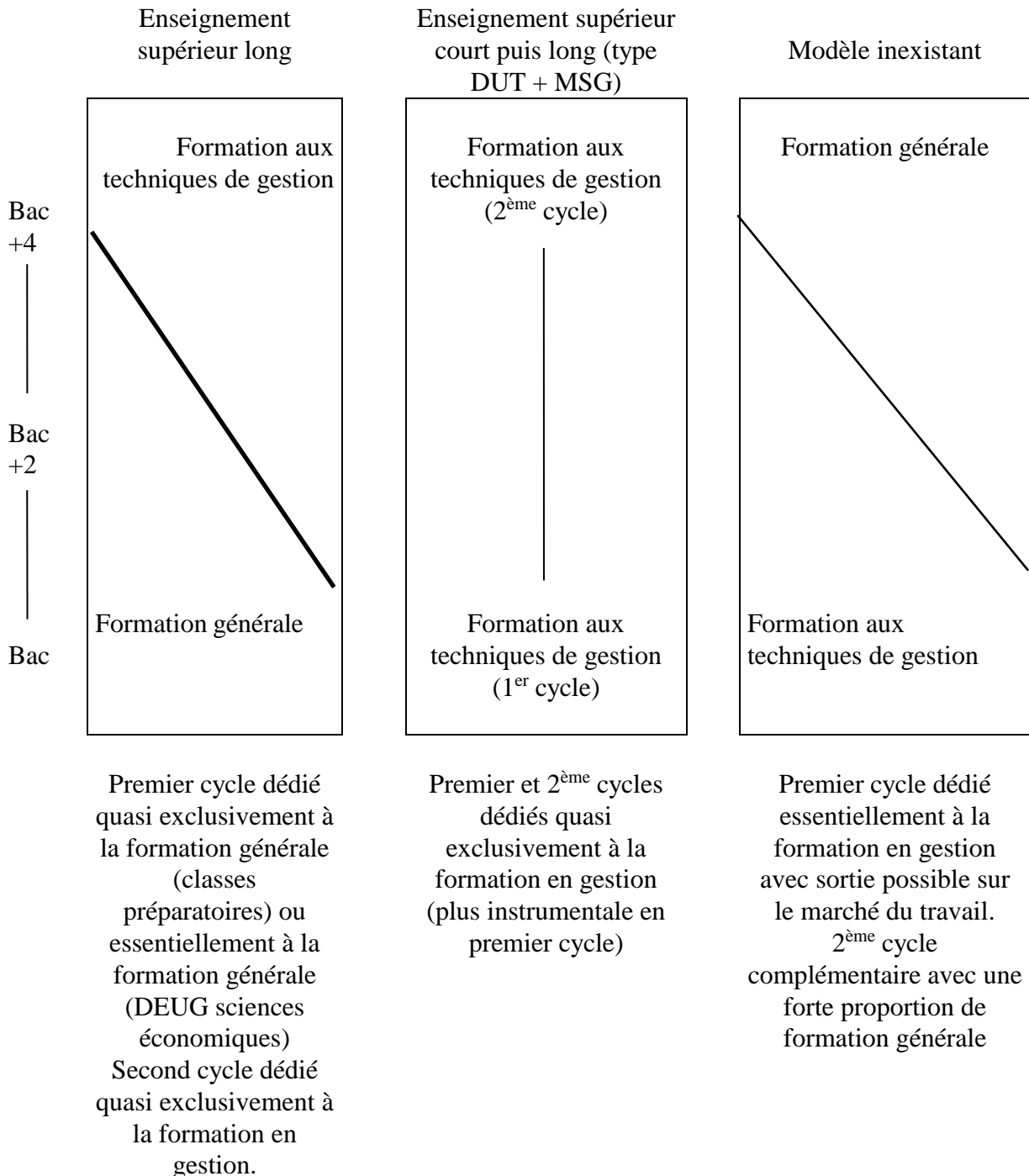
---

<sup>24</sup> Cf. à ce sujet, ci-dessus, § 3.4.1. « Les programmes homothétiques. »

cycle complémentaire en gestion accompagnée d'un approfondissement de la formation générale.

Ces trois cas de figure peuvent être schématisés comme suit :

**Schéma présentant trois cursus.**



Ces trois modèles comportent un certain nombre de défauts que nous souhaitons expliciter.

1. Le modèle 1 (enseignement long) place la formation générale avant la formation professionnelle. Il suppose donc que la formation générale est un préalable nécessaire à la

formation professionnelle et permet une sélection optimale. Ce postulat nous paraît discutable. Il est évident qu'il faut une forme de formation générale pour accéder à la formation professionnelle, ne serait-ce que lire, écrire et compter ! L'expérience de l'enseignement supérieur court montre que l'apprentissage des instruments de la gestion ne nécessite pas une forte formation générale. En revanche, la compréhension des situations de gestion fait appel à une formation plus large. Alors, pourquoi ne pas concevoir un contenu qui allie la formation de second cycle en gestion et la formation générale, l'une renforçant l'autre ? Pourquoi ne pas parler aussi de philosophie quand on parle d'éthique des affaires ? Pourquoi ne pas parler aussi de géographie économique lorsqu'on parle de stratégie ? Pourquoi ne pas parler de finances publiques lorsqu'on traite de fiscalité ?

2. Le modèle 1 suppose aussi, toujours implicitement, que le développement de la personnalité permette à des étudiants de premier cycle de comprendre le sens profond de certains concepts, en particulier dans les sciences humaines. Ce n'est pas non plus démontré.<sup>25</sup> Nous pensons que les élèves fraîchement issus de l'enseignement secondaire ont la capacité de disserter sur leurs lectures, y compris des lectures compliquées ou de traiter des problèmes de mathématiques exigeant une forte capacité d'abstraction. En revanche, il nous semble qu'une plus grande maturité est requise pour comprendre des situations humaines, pour avoir une capacité de diagnostic et de jugement face à des situations nécessairement complexes. Quand on observe des décisions prises dans désorganisation, avec des enjeux considérables, on est souvent frappé par la simplicité de la réponse apportée au problème et la faiblesse de l'instrumentation de gestion utilisée. Il n'empêche que ces mécanismes de prise de décision sont d'une grande complexité. Pourquoi ne pas mieux répartir sur les premier et deuxième cycles l'ensemble des disciplines : celles relevant de la formation professionnelle et celles relevant de la formation générale ?
3. Le modèle 2 (enseignement technique court + poursuite d'études en second cycle) n'est pas vécu comme un cursus « normal » mais plutôt comme un rattrapage. Il s'agit de gérer ce qui est souvent considéré comme des erreurs d'orientation puisque les BTS et DUT ont été conçus comme des diplômes de fin d'études avec des programmes autonomes. La réalité est que bien souvent ces formations ont été détournées de leur vocation initiale, certains étudiants voulant bénéficier de l'encadrement renforcé offert par ces filières mais avec, dès le début, l'intention de poursuivre en second cycle. Comme il a été dit ci-dessus, la conséquence de l'absence de véritable aménagement du second cycle pour ces étudiants est la duplication de nombreux enseignements et notamment des aspects les plus techniques et l'absence d'une compensation des lacunes dans la formation générale.<sup>26</sup>
4. Ce que nous avons appelé « modèle inexistant » est la réponse à la critique précédente. Nous prenons acte de fait que les formations courtes ont une grande utilité mais que la poursuite d'études ne doit pas être limitée, pour ceux qui en ont les capacités, bien évidemment. Dès lors, nous souhaiterions la mise en place d'un second cycle aménagé. Le développement d'un enseignement modulaire par unités de valeur capitalisables avec des systèmes d'individualisation des parcours ne peut que contribuer à la réalisation de cet objectif.

---

<sup>25</sup> Cf. à ce sujet, ci-dessus : § 2.2.1. « La variété des profils psychologiques. »

<sup>26</sup> Cf. à ce sujet, ci-dessus : § 3.4.1. « Les programmes homothétiques. »

5. Les candidats provenant de DEUG autres que les sciences économiques pourraient également dans le cadre d'unités de valeur capitalisables bénéficier d'un aménagement du contenu de leur formation. Les juristes pourraient ainsi être dispensés de certains enseignements de droit, les scientifiques de certains enseignements de mathématiques ou statistiques, etc.

Indépendamment de ces trois « modèles » ou cursus, il convient d'explicitier ce qui différencie en termes de contenu un enseignement supérieur de gestion de 1<sup>er</sup> et de 2<sup>ème</sup> cycle qui, dans les deux cas est une formation professionnalisante. Autrement dit, s'agit-il de faire la même chose en faisant simplement varier des paramètres tels que la vitesse ou la complexité de l'outillage mathématique et statistique, par exemple ? Nous pensons que la différence est beaucoup plus profonde, les aptitudes des étudiants évoluant avec l'âge et l'expérience de la vie.

Le premier cycle, tel qu'il est conçu en DUT ou BTS, accorde un poids prépondérant à l'apprentissage des outils et langages. Des disciplines comme les techniques informatiques, la technique comptable, la technique budgétaire, les techniques de vente, les mathématiques et statistiques appliquées à la gestion, les bases du droit s'enseignent généralement bien en dépit d'un manque d'expérience professionnelle. Il s'agit d'enseigner des modes opératoires (cf. supra § 2.3.1.) utilisables par des professionnels ayant assez rapidement des responsabilités à un niveau intermédiaire.

L'aptitude à comprendre des « situations de gestion » (cf. supra § 3.3.) n'apparaît que plus tard, notamment avec une plus grande expérience de la vie et au moins une première exposition à la vie professionnelle. Elle suppose une capacité de jugement qui s'acquiert avec le temps, le temps seul ne suffisant d'ailleurs pas ! Le contenu de la formation peut alors commencer à se décroiser pour devenir progressivement plus transversal ; l'exercice du jugement pourra se faire à travers des études de cas plus complexes et des travaux sur le terrain. Par exemple, le passage de la technique comptable à la politique comptable se fait par intégration des aspects stratégiques et un travail sur des exemples réels. De même, si les techniques budgétaires peuvent relever d'un enseignement de premier cycle, les problématiques du contrôle organisationnel (incluant le contrôle de gestion) relèvent d'un 2<sup>ème</sup> cycle. Les connaissances difficilement formalisables, caractéristiques des sciences humaines et sociales, et qui sont l'un des attributs de la complexité prennent une place croissante dans la formation (cf. supra § 4.3.).

Plus concrètement et à titre purement indicatif car ce travail nécessiterait une consultation très large, les contenus d'un enseignement de second cycle pourraient s'organiser autour de cinq catégories de savoirs.

1. Formation générale approfondie pour une meilleure intelligence des situations de gestion et de la société :
  - Sociologie des organisations
  - Histoire de la pensée et des faits économiques
  - Sciences politiques
  - Philosophie du droit
  - Psychologie
  - Possibilité d'enseignements optionnels dans des disciplines voisines telles que l'urbanisme et l'aménagement, les sciences de l'éducation, les lettres, les arts, etc.
2. Approfondissement des savoirs méthodologiques :
  - Droit
  - Initiation aux méthodes de la recherche

- Techniques de communication
3. Acquisition de savoirs transversaux :
    - Méthode des cas
    - Gestion de projets
  4. Approfondissement des outils relevant des principaux domaines fonctionnels.
  5. Spécialisation éventuelle dans un domaine fonctionnel (exemple : maîtrise de sciences et techniques comptables et financières) ou un secteur d'activité (exemple : bancassurance, hôtellerie et tourisme, santé, etc.).

Enfin, les contenus de la plupart des formations à la gestion ou formations en gestion pèchent par l'insuffisance de l'enseignement du droit. Les raisons sont probablement historiques : le divorce des facultés de droit et de celles de sciences économiques dans les années 70 puis des sciences économiques et de la gestion dans les années 80 conduisant à une hyper-spécialisation et le peu d'intérêt des juristes pour les écoles de commerce. Toujours est-il que le droit est l'une des dimensions essentielles de la gestion à travers les différentes spécialisations : droit du travail, droit fiscal, droit des sociétés, droit des contrats, etc. Il est temps que les milieux universitaires prennent conscience de la force croissante des préoccupations juridiques dans le monde des affaires. Indépendamment du fond, cette discipline est aussi l'un des miroirs de la société et une remarquable formation de l'esprit.

#### **5.1.5. Les troisièmes cycles.**

Aujourd'hui, en France, on inclut dans les troisièmes cycles de gestion trois types de formations bien distinctes quant à leurs objectifs, contenus et méthodes pédagogiques :

- Des spécialisations fonctionnelles ou sectorielles destinées à des diplômés de second cycle de gestion telles les DESS ou certains mastères et faisant appel à une pédagogie proche de celle du second cycle ;
- Des formations initiales à la gestion avec une pédagogie spécifique pour « grands commençants » souhaitant acquérir une double compétence, correspondant au CAAE, à certains mastères, à certains diplômes du CNAM ou au MBA et s'adressant à des ingénieurs, médecins, littéraires, etc. ou cadres expérimentés ;
- Des formations à et par la recherche, dispensées exclusivement dans les DEA et les écoles doctorales ayant principalement pour mission de former de futurs enseignants-chercheurs. Dans la formule consacrée du « à et par », le « à » renvoie au contenu et le « par » à la méthode pédagogique.

Nous ne remettons pas en cause les contenus de ces trois catégories de 3<sup>ème</sup> cycle qui correspondent à des besoins clairs et reconnus. Le seul problème est que le concept de troisième cycle recouvre des réalités très différentes et que ce mélange ne contribue pas à clarifier les offres et les niveaux de formation. Ajoutons enfin que les niveaux peuvent être extrêmement variables selon les établissements, les publics et... le prix payé par les auditeurs ! Les spécialistes d'autres disciplines que la gestion s'interrogent sur la possibilité de délivrer un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle après seulement un an d'études de gestion, même si dans ce cas le public a déjà une pratique professionnelle. Cette situation est assez unique et les arguments que nous pouvons avancer ne convainquent pas toujours les spécialistes de disciplines assez voisines comme le droit, par exemple. Le statut scientifique de la gestion est ainsi remis en cause.

Le rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI semble résoudre cette difficulté en limitant le troisième cycle à la formation à et par la recherche. Les actuels DESS, CAAE ou MBA sont intégrés dans le niveau « bac + 5 » qui, de fait, dans ce schéma, sanctionne la fin d'un second cycle renforcé. Mais, en réalité, le problème n'est que déplacé sur le diplôme de niveau « bac + 5 », la « nouvelle maîtrise », car ces différences subsistent ; elles correspondent, comme nous l'avons dit, à des besoins réels que le système éducatif ne peut ignorer. Il y aurait donc deux catégories de « nouvelles maîtrises » : celles correspondant à des spécialisations fonctionnelles (finance et comptabilité, marketing, etc.) ou sectorielles (bancassurance, hôtellerie, santé, etc.) et celles correspondant à des doubles compétences (actuellement, le CAAE, les MBA et certains mastères). Les premières relèveraient d'une pédagogie universitaire classique alors que les secondes s'appuieraient sur une expérience professionnelle. Seules celles correspondant à des doubles compétences seraient des maîtrises généralistes puisque les actuelles MSG ou leur équivalent dans le haut enseignement commercial incluraient les actuels DESS.

## **5.2. L'éventuelle création de procédures d'accréditation des formations supérieures en gestion.**

L'extrême diversité des situations et des besoins qui s'adressent aux formations en gestion peut légitimement conduire à penser que la définition d'un socle de base, sous la forme d'un programme d'études standard, ne permettra que partiellement de garantir la qualité des contenus pédagogiques labellisés « gestion ». C'est la raison pour laquelle il paraît nécessaire d'explorer la voie des procédures de labellisation ou de certification, aptes à s'adapter à une grande variété de projets pédagogiques et de situations particulières. Nous verrons d'abord les différents objectifs qui peuvent être impartis à une telle procédure, puis, en fonction des objectifs retenus, les différentes formes qu'elle peut revêtir (habilitation ou accréditation). Après avoir esquissé des orientations, il sera nécessaire d'identifier les obstacles et les difficultés pratiques inhérentes à cette voie.

### **5.2.1. Quels objectifs ?**

Les objectifs potentiellement impartis à une procédure de labellisation sont multiples et pas toujours compatibles :

1. assurer la cohérence d'un projet de formation avec la politique générale éducative et la carte pédagogique, que ce projet soit nouveau (création) ou qu'il s'agisse d'un renouvellement (poursuite),
2. s'assurer que les moyens et les méthodes (y compris les contenus) déployés pour mettre en œuvre un projet de formation sont a priori viables au regard des objectifs affichés,
3. s'assurer que le diplôme délivré au terme d'une formation correspond bien, par son niveau et les modalités de son attribution, à la norme nationale ou internationale correspondante,
4. certifier a posteriori que les moyens, les processus et les méthodes mis en œuvre sont conformes à des normes de qualité professionnelle généralement admises et précisément définies, par la vérification de critères formalisés,
5. certifier a posteriori que les moyens, les processus et les méthodes mis en œuvre sont conformes aux objectifs et aux missions affichés, par une enquête approfondie couvrant les modes de fonctionnement et les valeurs,
6. désigner les plus performants dans une catégorie de programmes donnés ou dans une catégorie d'institutions données.

Les procédures peuvent se classer selon plusieurs axes :

- soit elles s'appliquent à des **programmes** (éventuellement diplômants), soit elles s'appliquent à des **établissements** académiques,
- soit elles évaluent la **conformité des moyens**, des processus et des méthodes à des objectifs, quels que soient ces objectifs, soit elles portent un jugement sur la **pertinence et l'opportunité des objectifs** eux-mêmes,
- soit elles cherchent à vérifier que la performance des programmes et des établissements est **satisfaisante** (démarche « cardinale »), soit elles cherchent à distinguer les performances les **meilleures** (démarche « ordinale »).

Nous écarterons d'emblée la voie de procédures essentiellement destinées à désigner les meilleurs. D'une part, il ne semble pas qu'elles correspondent à la préoccupation principale de cette réflexion (garantir la qualité et le sérieux du label « gestion » plutôt que distinguer des élites). D'autre part, elles posent d'évidents problèmes de faisabilité politique. Il semble plus adapté de laisser le soin au marché et à la notoriété, relayés par des vecteurs d'opinion tels que les enquêtes périodiques de la presse spécialisée, de désigner les pôles d'excellence. Demeurent donc les objectifs 1 à 5.

### 5.2.2. Les formes possibles de la procédure.

Une telle procédure peut prendre diverses formes :

- soit elles interviennent **a priori**, au moment de la création ou du renouvellement, soit elles interviennent **a posteriori**, pour juger de la qualité constatée,
- soit elles sont mises en œuvre par une **autorité administrative** investie d'un pouvoir de tutelle, soit elles sont mises en œuvre par des **commissions de pairs** répondant à des conditions précises d'impartialité.

Les formes de procédures ne sont pas neutres par rapport aux objectifs, comme le montre le tableau suivant :

<b>Objectifs :</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Chronologie :	a priori	a priori	a priori	a posteriori	a posteriori
Autorité :	tutelle	tutelle	tutelle	commission de pairs	commission de pairs

Ce rapide examen fait apparaître deux grands types de procédures :

- **habilitations** délivrées a priori par une tutelle administrative, pour s'assurer de la cohérence d'un projet avec une politique générale, de la viabilité des moyens envisagés et de la conformité du diplôme délivré,
- **accréditations** accordées a posteriori par une commission de pairs et d'experts reconnus, dans des conditions satisfaisantes d'impartialité, pour certifier la qualité des programmes et des fonctionnements organisationnels, tant en termes de respect de normes professionnelles standard qu'en termes d'efficacité des procédures par rapport aux objectifs affichés.

### 5.2.3. La voie de l'habilitation.

L'habilitation apparaît comme une autorisation administrative délivrée a priori sur la base d'un dossier de projet. Elle concerne des programmes. Les critères de décision normalement

pris en compte peuvent relever de considérations purement académiques ou de considérations politiques plus générales :

- viabilité des formations proposées par rapport aux débouchés professionnels,
- cohérence territoriale de la formation proposée (éviter, par exemple, des doublons dans la même ville ou la même région),
- cohérence des cursus (pertinence des recrutements envisagés par rapport aux compétences visées, cohérence et synergies du programme avec l'offre de formation existant localement),
- adéquation des profils recrutés avec le contenu des enseignements,
- validité du volet « expérience professionnelle » et de la liaison avec le monde des entreprises (stages, apprentissage, validation des acquis professionnels),
- adéquation quantitative (nombre d'heures) et qualitative (répartition par disciplines et thèmes) des enseignements aux compétences et diplômes visés,
- pertinence des modes de contrôle des connaissances et d'évaluation des étudiants,
- crédibilité des procédures d'insertion professionnelle et de recherche de débouchés proposées,
- adéquation quantitative (nombre d'enseignants) et qualitative (profil des enseignants) de l'encadrement pédagogique proposé,
- pertinence des méthodes pédagogiques,
- adossement scientifique (programmes de recherche) et partenariat (coopérations nationales et internationales),
- moyens matériels (locaux, équipements informatiques, autres matériels).

La démarche d'habilitation s'appuie de fait sur une définition normative, référentiel explicite ou implicite, de chaque type de programme au regard de ces divers critères, même si ce référentiel peut faire l'objet d'interprétations souples en fonction des situations locales ou des orientations thématiques proposées.

La démarche d'habilitation peut trouver un renfort d'expertise et de légitimité dans le recours à l'avis d'experts externes à l'administration directement concernée.

#### **5.2.4. La voie de l'accréditation.**

L'accréditation consiste à porter un jugement sur la qualité, les forces et les faiblesses d'un établissement ou d'un programme existant. Les pratiques connues d'accréditation, qui bénéficient parfois des enseignements d'une longue expérience historique (l'accréditation de l'AACSB - American Assembly of Collegiate Schools of Business - est en vigueur depuis 1916), montrent les avantages et les conditions de réussite de cette formule.

L'idée d'accréditation s'inscrit dans le cadre général des démarches de certification liées à la gestion de la qualité (atteinte des objectifs visés, réponse aux besoins ciblés a priori), illustré dans de nombreux secteurs, par exemple, par la certification ISO-9000. Les objectifs visés sont de deux ordres :

- l'assurance du respect de règles de fonctionnement précises, destinées à garantir une certaine maîtrise de la qualité et une plus grande facilité de communication et de coopération entre acteurs du même secteur (par exemple, en ce qui concerne l'enseignement de la gestion, la mobilité des étudiants, l'équivalence des diplômes et qualifications, la garantie apportée aux recruteurs des entreprises),

- plus en profondeur, l'assurance que l'organisation certifiée fonctionne selon des principes et des processus de nature à garantir un niveau de qualité et de cohérence interne satisfaisant.

L'évolution récente des pratiques d'accréditation montre qu'on a progressivement glissé d'une démarche relativement statique, consistant à vérifier la conformité à des standards bien établis, souvent traduits en critères quantitatifs, à un processus plus dynamique, consistant à identifier et enclencher des actions de changement jugés propres à mieux atteindre les objectifs et les missions affichés.

La réussite d'une démarche d'accréditation suppose réunies plusieurs conditions :

- l'institution ou le programme accrédité existe déjà depuis un certain temps, son organisation et son fonctionnement sont à peu près stabilisés et offrent un historique suffisant pour conduire une analyse,
- il existe une instance d'accréditation, neutre par rapport aux entités accréditées (donc, par exemple, extérieure au ministère de l'Education nationale, aux chambres de commerce et aux organismes de formation privés),
- cette instance d'accréditation délègue le soin d'accréditer un établissement à une commission d'accréditation de 3 ou 4 personnes, légitime et compétente (incluant a priori des « pairs », spécialistes reconnus de la formation en gestion au niveau concerné, ainsi que des professionnels du monde de l'entreprise), impartiale (composée, par exemple, de personnes issues d'autres territoires géographiques ou d'autres secteurs d'activité),
- l'organisme accrédité se dote d'un dispositif interne d'accréditation, chargé de réunir les éléments du dossier d'accréditation, de fournir à l'instance d'accréditation toutes les informations dont elle a besoin et de lui ménager les contacts qu'elle souhaite pour son enquête de terrain,
- le soutien méthodologique nécessaire est fourni à l'équipe d'accréditation interne, notamment pour constituer le dossier, par exemple par un responsable d'un autre établissement accrédité antérieurement,
- les moyens nécessaires à une accréditation crédible sont réunis : constitution d'un dossier d'accréditation fiable et complet (ce qui exige des disponibilités de personnes compétentes à l'intérieur de l'entité accréditée), prise de connaissance approfondie du dossier par la commission d'accréditation, visite sur place et programme d'entretiens de la commission d'accréditation (3 à 5 jours), rédaction d'un rapport d'accréditation,
- le dossier d'accréditation s'ouvre par une déclaration d'objectifs et de missions,
- le rapport d'accréditation ne consiste pas seulement à octroyer un label à l'entité examinée, mais aussi à recommander une série d'actions pour assurer les améliorations souhaitables (conditionnant probablement la prochaine accréditation).

L'accréditation recouvre donc toujours, peu ou prou, deux types d'évaluation :

1. le positionnement de l'institution par rapport à un référentiel professionnel standard bien établi (par exemple, le taux d'encadrement par des professeurs titulaires, le nombre de professeurs par étudiants-heures, l'équipement en bibliothèque, en informatique), ce qui suppose la formulation claire d'un certain nombre de critères formels et « objectifs »,
2. l'examen, beaucoup plus souple et plus contingent, de la cohérence interne de l'institution, en répondant à la question : « compte tenu de la mission que vous vous fixez, engagez-vous les moyens et les méthodes qui conviennent et obtenez-vous les résultats attendus ? », de manière à prendre en compte la diversité des établissements et des programmes concernés

et les dynamiques d'évolution.

Ce deuxième aspect exige évidemment un examen approfondi que seule une visite collective sur place, préparée par une équipe interne, peut permettre.

#### **5.2.5. Une orientation possible : articuler complémentirement les procédures d'habilitation et d'accréditation.**

Les procédures d'habilitation et d'accréditation sont potentiellement complémentaires :

- habilitation préalable de tout nouveau programme, à renouveler avec une périodicité fixe, par l'administration de tutelle, sur la base de critères standard, mais avec une certaine marge d'interprétation en fonction du contexte,
- accréditation périodique des établissements ou des programmes existants, après quelques années d'exercice, par une instance « neutre » et compétente, peut-être à différents niveaux (régional, national, international) selon le type de formation concerné.

L'accréditation peut éclairer et faciliter, toutefois sans la contraindre, la décision d'habilitation que l'autorité de tutelle est conduite à prendre ultérieurement (renouvellement).

#### **5.2.6. Les obstacles éventuels.**

Le caractère collectif et approfondi de l'accréditation soulève des difficultés pratiques, qui résident essentiellement dans la disponibilité des moyens requis :

- mobilisation d'experts au profil adéquat, ayant la disponibilité nécessaire (environ 5 à 10 jours par opération d'accréditation et par expert, dont au moins la moitié sur site),
- mobilisation d'acteurs internes à l'entité accréditée (équipe d'accréditation d'une ou deux personnes, dont la charge se mesure en semaines),
- disponibilité des ressources financières correspondantes (frais de déplacement et de séjour), sachant que les experts peuvent être, soit rémunérés, soit choisis en fonction de l'intérêt personnel qu'ils peuvent trouver à leur participation (accès à des sources d'inspiration pour leur propre institution, dans le cadre d'une sorte de « benchmarking », reconnaissance et visibilité).

## **Annexe 1 : L'origine socio-professionnelle des étudiants français dans l'enseignement supérieur en 1996-97**

Professions et catégories sociales	Facultés Economie et Gestion	IUT (toutes disciplines)	CPGE (toutes disciplines)	STS (toutes disciplines)
Agriculteurs	3	4	2	3
Artisans, commerçants, chefs d'entreprises	10	10	7	10
Professions libérales, cadres supérieurs	34	26	51	14
Professions intermédiaires	17	22	16	17
Employés	13	14	9	16
Ouvriers	14	18	7	26
Retraités, inactifs	9	6	8	14
Total	100	100	100	100

Source : Rapport de la commission présidée par Jacques ATTALI : *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Stock, 1998, p. 141

## **Annexe 2 : Liste des personnes rencontrées pour cette étude.**

Daniel ATLAN	DRH Usinor
Jean-Marie BARBIER	Président du département Travail et entreprise, CNAM
Jérôme BON	Directeur ESCP
Pierre CASPAR	Professeur titulaire de la Chaire de formation des adultes, CNAM
Véronique de CHANTERAC-LAMIELLE	Directeur Groupe ESCP
Serge FENEUILLE	Conseiller du Président de Lafarge SA
M. THUILLIER	Centre des Jeunes Dirigeants

## **Annexe 3 : Questions à mettre sur le serveur de la FNEGE**

### **Groupe « Contenus » : Alain BURLAUD & Philippe LORINO**

1/ Quelle différence y a-t-il entre un enseignement de gestion de premier et second cycle en termes de contenu ?

2/ Etes-vous satisfait du contenu de la formation dispensée en DEUG de sciences économiques ?

3/ Doit-on enseigner la gestion dans les classes préparatoires du haut enseignement commercial ?

4/ Faut-il aménager un second cycle adapté aux étudiants issus des BTS et DUT ?

5/ Faut-il renforcer les enseignements de droit dans les cursus de gestion ?