

Zeitschrift: Revue économique et sociale : bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales

Herausgeber: Société d'Etudes Economiques et Sociales

Band: 61 (2003)

Heft: 2: Le coaching : une démarche ou cœur du changement ;
Enseignement et recherche en gestion : le défi de la pertinence

Artikel: L'enseignement et le métier d'enseignant en gestion en question

Autor: Chanlat, Alain

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-141353>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 24.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

L'ENSEIGNEMENT ET LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN GESTION EN QUESTION

Alain CHANLAT
CETAI – Centre d'études internationales
HEC-Montréal
Université de Montréal
Montréal, Québec, Canada
alain.chanlat@hec.ca

1- Introduction

Il semble être admis, si l'on en juge par le succès que connaissent les institutions de gestion, qu'il existe un savoir qui prépare au métier de gestionnaire et qu'on peut l'acquérir en suivant l'un des nombreux programmes offerts. L'accueil réservé au programme de MBA dans le monde entier est une excellente illustration de cette réussite. Toutefois la situation de chômage et d'inflation que connaît l'Occident depuis plusieurs années, et l'appauvrissement grandissant du Tiers-Monde nous obligent à nous interroger sur la formation dispensée dans les écoles de gestion. Prépare-t-elle les futurs gestionnaires à comprendre le monde complexe dans lequel ils vivent et à agir de façon plus éclairée ? Avant de traiter cette question, il semble important de faire un bref rappel historique qui devrait permettre de mettre en perspective les choix présents.

2- Aperçu historique

La perspective historique est considérablement négligée, pour ne pas dire évacuée, dans les écoles de gestion. On a souvent l'impression que les problèmes qui se posent sont entièrement nouveaux alors que ce sont souvent de vieux problèmes, seule l'anecdote a changé. Par ailleurs, si l'on veut comprendre où l'on en est, il est important d'étudier comment on en est arrivé là. Qu'on le veuille ou non, on s'inscrit dans une histoire qui laisse des traces, ainsi l'archétype du pédagogue en Occident est Socrate. Socrate est encore présent de nos jours et d'actualité dans un tel débat alors qu'il est mort il y a plus de 24 siècles !... Et qu'il n'a jamais écrit !

Avant d'examiner la situation des écoles de gestion, il n'est pas inutile pour être mieux en mesure de les situer, de rappeler les principales étapes qui ont marqué le monde de l'éducation.

2.1- L'éducation dans l'antiquité¹

Compte tenu de l'influence très importante que la Grèce Antique a exercée sur le développement de la société occidentale, il apparaît indispensable de découvrir ce qu'elle pouvait apporter à des hommes vivant à la fin du XX^e

siècle. L'histoire de l'éducation dans l'Antiquité nous montre le passage progressif d'une culture de nobles guerriers à une culture de scribes (fonctionnaires) et nous offre trois grandes leçons à méditer : le modèle d'éducation spartiate ; le modèle d'éducation athénien ; une conception particulière de la relation enseignant-enseigné.

2.1.1- Le modèle d'éducation spartiate

Après une période faste à l'époque archaïque, l'éducation spartiate se distingue par la façon dont toute la formation de la personne est subordonnée aux idéaux de la collectivité politique et dont elle a accepté de véhiculer une vision utilitaire et totalitaire. L'école est au service de l'État. Dès l'âge de 7 ans, l'enfant quitte sa famille pour être entraîné à devenir un bon soldat prêt à se sacrifier pour la patrie. Tout est mis en oeuvre pour arriver à cette fin. Georges Devereux, dans un article très original et très stimulant nous montre les conséquences dramatiques d'un tel système sur la vie intérieure du spartiate.²

On découvre à cette occasion comment les modèles de sociétés ont tendance à définir un modèle d'homme.

2.1.2- Le modèle athénien: l'humanisme classique

On ne peut trouver de modèle plus opposé à celui de Sparte que celui progressivement élaboré par Athènes et présenté par Marrou comme « La civilisation de la Paidèia » qui s'étendra bientôt à tout le monde grec.

« Le véritable héritier de la cité antique, ce n'est pas, comme on le dit souvent avec une nuance péjorative, l'individu mais bien la personne humaine qui, libérée du conditionnement collectif, de l'encastrement totalitaire que lui imposait la vie de la cité, prend maintenant conscience d'elle-même, de ses possibilités, de ses exigences, de ses droits. La norme, la justification suprême de toute existence, communautaire ou individuelle, réside désormais dans l'homme. L'existence humaine n'a pas d'autre but que d'atteindre à la forme la plus riche et la plus parfaite de personnalité. »³

Ce qui fait l'unité du monde grec, ce ne sont plus les liens du sang, ni l'unité politique (la cité),

« Ce ne peut être, nous dit Marrou, que le fait de communier en un même idéal, dans la même pensée concernant la finalité essentielle de l'homme et les moyens d'atteindre celle-ci, en un mot la communauté de civilisation ou, pour mieux dire, de culture. »⁴

L'humanisme classique est orienté vers « la formation de l'homme adulte et non vers le développement de l'enfant ». . . , « vers la formation de l'homme tout entier, corps et âme, sensibilité et raison, caractère et espoir » (p. 326). Dans une telle perspective, « la pédagogie classique s'intéresse à l'homme en soi, non au technicien équipé pour une tâche particulière » (p. 330).

2.1.3- La relation maître-élève

Les Grecs nous ont aussi légué une conception particulière de la relation enseignant-enseigné. Pour eux, il était inimaginable que le maître ne soit pas amoureux de son élève. Quel scandale et quelle différence avec nous modernes! Pour parler de cet aspect, Marrou intitule son chapitre « De la pédérastie comme éducation » et nous met en garde de ne pas donner à ce terme le contenu obscène qui y est rattaché aujourd'hui et de manifester sur ce sujet une curiosité malsaine. Pour lui,

« L'ancienne société grecque a placé la forme la plus caractéristique et la plus noble de l'amour dans la relation

passionnelle entre hommes, disons de façon précise entre un aîné, adulte, et un adolescent (15 à 18 ans). »⁵

Bien avant Freud et Piaget, les Grecs nous enseignent combien il est illusoire de séparer, comme nous aimons le faire, l'intellectuel de l'affectif et nous montrent combien « l'élément affectif, sinon passionnel, joue un rôle considérable dans l'apprentissage » (p. 329).

Puis l'humanisme, montrant qu'il n'est pas nécessairement clos ni replié sur lui-même, se mettra

« au service, d'abord, de l'État dans cette Rome où l'idéal ancien de la cité s'épanouit dans un contexte de civilisation hellénistique, puis, plus tard, dans l'Empire chrétien, au service de Dieu. »⁶

2.2- Le modèle d'apprentissage et le développement des universités

Les données anthropologiques et celles tirées de notre propre histoire indiquent que l'apprentissage a été, pendant très longtemps et jusqu'à une date récente, le modèle de formation le plus couramment utilisé. En Occident, depuis la plus haute antiquité, le compagnonnage représente le mieux cette conception. Un jeune, appelé apprenti, était placé auprès d'un compagnon ou d'un maître réputé pour son savoir qui allait l'aider à se familiariser avec tous les aspects du métier en commençant par les plus simples pour lui confier progressivement des tâches de plus en plus compliquées jusqu'au jour, où, l'apprenti pouvait démontrer par un chef d'œuvre qu'il méritait à son tour de devenir compagnon.

La Bruyère résume très bien cet itinéraire: « n'apprenti est docile, il écoute son maître, il profite de ses leçons et il devient maître » Mais on oublie aujourd'hui qu'il y avait plus que cette maîtrise technique lentement acquise. L'apprenti, pendant ces années importantes où il vivait en contact étroit avec son maître, apprenait en même temps à vivre et à enrichir le monde de ses représentations. Devenir forgeron c'est apprendre à maîtriser le fer, mais c'est aussi entrer dans un univers d'une grande richesse symbolique qui lui permet de devenir quelqu'un et de prendre la place qui lui revient dans la société.

Toutefois, dès le Moyen-Âge, apparaît pour la première fois (à l'exception peut-être du Musée d'Alexandrie) l'université comme institution et comme système de connaissances. Son évolution, caractérisée par une bureaucratisation croissante, nous conduit jusqu'à l'Université moderne en passant par cet événement marquant, mais peu connu, du moins dans le monde francophone, de la création par Louis XV du concours d'agrégation et de la première grande école « Les Ponts et Chaussées » qui servira de modèle à toutes les grandes écoles dont les Ecoles de gestion. Cette étape capitale dans l'évolution de notre système d'enseignement ne s'est pas faite sans une opposition violente des collèges qui voyaient là l'annonce de la disparition de l'idéal d'éducation classique. D'ailleurs dans l'espace universitaire francophone, aujourd'hui encore, les intellectuels sont réticents à donner droit de cité à nos disciplines. La gestion est enseignée dans des « grandes écoles » ou dans les « Instituts d'administration des entreprises » (IAE) qui peuvent être plus ou moins liés à des universités. Ainsi, l'école des Hautes Etudes Commerciales de Montréal a un statut particulier, elle est affiliée à l'Université de Montréal. L'apparition de facultés d'administration est un phénomène très récent et limité, dans le monde francophone, presque exclusivement au Québec.

Pendant très longtemps ont donc cohabité deux modèles de formation qui n'étaient d'ailleurs pas mutuellement exclusifs: celui où l'apprentissage du savoir se fait au contact d'un maître et celui où la transmission du savoir s'effectue dans des institutions spécialisées.

La révolution industrielle, en poussant à son maximum la division du travail et la spécialisation des tâches, a amené la disparition d'un grand nombre de métiers. Le système taylorien est venu donner une justification économique à cette extrême simplification du travail qui a conduit une multitude d'individus à devenir manœuvres ou ouvriers

spécialisés (i.e. sans spécialité). Dans un tel système, le long apprentissage est devenu incongru. Parallèlement, on assiste à un développement des sciences centrées sur la connaissance des différentes facettes de la réalité extérieure. La révolution scientifique qui accompagne la révolution industrielle produit des technologies de plus en plus variées et de plus en plus sophistiquées qui sont en mesure d'agir avec toujours plus de force sur notre milieu de vie. Cette explosion technologique entraîne l'apparition et le développement de nouveaux métiers qui exigent à nouveau de longues formations, mais qui, cette fois, seront dispensées dans des institutions spécialisées. Les écoles professionnelles se multiplient et peuvent être presque toujours regroupées, quelle que soit la profession, selon des niveaux équivalents à ceux d'ouvriers, de techniciens et d'ingénieurs ou de cadres.

Aujourd'hui, le premier modèle de formation a pratiquement disparu. On en retrouve encore des traces vivantes dans certains métiers et chez les psychanalystes. Quant à l'institution d'enseignement, l'histoire de son fonctionnement est celui de l'introduction et du développement en son sein de la logique de la gestion. Dans les universités et les écoles professionnelles, on parle maintenant de plus en plus le même langage que celui de l'entreprise, les préoccupations concernant la planification, l'organisation, le contrôle y sont omniprésentes.

Comme des changements importants et rapides affectent un grand nombre de métiers, les écoles professionnelles ou des institutions spécialisées ont des programmes de formation permanente qui permettent un recyclage continu et peuvent donner à certains la possibilité de changer de métier au cours de leur vie adulte.

Le remplacement rapide du modèle d'apprentissage par celui d'un enseignement dispensé dans des institutions spécialement conçues à cet effet n'a pas été sans conséquences sur l'évolution de nos sociétés.

3- Les écoles de gestion aujourd'hui, un bilan

3.1. Le métier d'enseignant en question

Il s'agit ici de s'interroger sur la Raison d'Être de l'enseignant. Cette question est essentielle car elle va déterminer sa Manière d'Être qui, à son tour, sera responsable des problèmes et/ou des joies éprouvées dans l'exercice de ce métier.

3.1.1- La transmission du savoir

On attend d'un enseignant qu'il transmette à d'autres le savoir qu'il est censé détenir. Ce premier rôle est plus ou moins unanimement accepté encore qu'on ne s'entende pas toujours sur la part respective à accorder aux informations et à la formation. Il y en a deux autres qui sont l'objet de violentes controverses, c'est sur ces deux-là que je vais insister.

3.1.2- La relation enseignant-enseigné(s)

Comme nous le fait remarquer Gusdorf dans ce petit chef-d'œuvre qu'est *Pourquoi des Professeurs*⁷ : « Il importe donc de commencer par le commencement, et le commencement ici c'est le dialogue » (p. 38). Cette constatation banale n'est pas sans conséquences. Qui dit dialogue, dit interactions entre deux personnes et ce qui se produit lors de ces interactions dépasse de beaucoup la simple transmission du savoir. La dimension affective est toujours présente et ne saurait en aucun cas être évacuée. La psychanalyse est une discipline à connaître si l'on veut comprendre cet aspect et la dynamique de la relation. Mais pour illustrer le rôle capital de nos rapports avec les autres dans le dévelop-

pement de notre personnalité et vice versa, j'aimerais attirer votre attention sur les travaux de l'école antipsychiatrique et plutôt que de vous les résumer, je préfère vous donner quelques citations clés empruntées à ces auteurs.

Irving Goffmann, ethnométhodologiste, résume très bien le sens de leur contribution:

« Il ne semble pas qu'il y ait d'agent plus efficace qu'une "AUTRE" personne pour assurer l'épanouissement d'un individu ou au contraire pour réduire à néant la réalité de son existence, par un regard, un geste ou une remarque. »⁸

Ronald Laing a considérablement développé notre compréhension de l'interaction:

« Toute identité requiert l'existence d'un autre: de que/qu'un d'autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité du soi »... « Nous désignerons par complémentarité cette fonction des relations personnelles par laquelle l'autre complète le soi ou répond à son attente. »⁹

« La frustration se mue en désespoir quand la personne commence à douter de sa capacité de 'signifier' quoi que ce soit pour qui que ce soit. »¹⁰

« Toute relation implique une définition de soi par l'autre et de l'autre par soi. »¹¹

« Ce sont les autres qui vous disent qui vous êtes. »¹²

« Les actions et les séries d'interactions peuvent représenter pour nous, plus ou moins et de diverses manières, une confirmation ou une infirmation. »¹³

Dans *Soi et les Autres*, Laing a mis en évidence, entre autres, deux mécanismes couramment utilisés : la collusion et la double contrainte. Dans la double collusion, on pratique le jeu de l'autoduperie mutuelle. Celui-ci se déclenche toujours quand le soi trouve en autrui cet autre qui le « dans le faux soi que le soi s'efforce de rendre vrai, et vice versa... » Chacun peut trouver « un autre pour sanctionner la fausse idée qu'il se fait de lui-même et donner à cette apparence un semblant de réalité. »¹⁴

Mettre les autres dans une situation intenable, le mécanisme le plus connu pour y arriver est la double contrainte où une personne s'adresse à une autre en lui donnant des injonctions contradictoires.

Ces remarques et ces exemples qu'on pourrait multiplier sont tirés des travaux sur les schizophrènes. Dans leurs efforts pour les comprendre, Laing et son école ont mis en évidence l'importance de l'amour et la responsabilité de l'institution sociale qu'est la famille. Ce qu'ils ont découvert en analysant la famille se retrouve tout aussi bien à l'école dans la situation pédagogique que dans l'entreprise. Il n'est donc plus possible de nous mettre entre parenthèses et de nier toutes les occasions que nous avons d'agir sur nos étudiants (ou sur nos subordonnés) pour les faire souffrir ou les aider à s'accomplir en tant que personne. Nier cet aspect des choses et adopter comme schéma d'interrelation le schéma stimulus-réponse c'est s'exposer à exercer une inqualifiable violence en traitant les étudiants comme des objets.

Quelle que soit la matière enseignée (comptabilité, finance, marketing, économie, management, ...), l'enseignant doit se rendre compte qu'il porte donc une lourde responsabilité dans le développement de ceux qui lui sont confiés et ce, quel que soit leur âge, et que les risques sont très grands, s'il n'en est pas conscient, de les utiliser pour régler ses problèmes personnels. Cela peut arriver d'autant plus facilement que la relation de pouvoir qui existe entre l'enseignement et l'enseigné est asymétrique. Beaucoup d'entre nous profitent de cette situation pour « professer » et pour essayer d'imposer nos délires personnels, parfois nos préjugés. Or, un de nos rôles devrait être d'encourager nos étudiants à travers leurs interactions avec nous, à découvrir, affirmer et confirmer ce qu'ils ont d'unique.

3.1.3- Les relations entre enseignés

Il n'est pas non plus inintéressant de rappeler que la qualité des relations que les enseignés entretiennent entre eux joue un rôle déterminant dans leur développement affectif et intellectuel. Ces années d'étude sont l'occasion de nouer des amitiés solides et souvent durables qui pourront contribuer à l'épanouissement de chacun. Il me semble que notre obsession de contenu nous conduit à oublier qu'enseigner c'est aussi offrir un milieu de vie aux étudiants. Les enseignants se conduisent-ils de manière à faciliter ou au contraire à gêner les relations entre enseignés? On est obligé de constater qu'il est fait peu de cas de cet aspect de notre réalité si l'on examine la façon dont sont constitués les groupes d'étudiants. Peut-on suggérer que ce qui vient d'être dit pourrait sans doute être transféré sans beaucoup de changements à la relation supérieur-subordonné(s).

3.1.4- La fonction sociale de l'enseignant

Toutefois, cette relation interpersonnelle n'a pas qu'une dimension psychologique, elle a aussi un caractère social car elle s'inscrit toujours dans un système de valeurs. Quel est-il? L'entreprise nous propose le sien qui accorde beaucoup d'importance à l'argent et à l'autorité. Des enseignants des écoles de gestion nous encouragent à l'adopter et à socialiser nos étudiants à cette idéologie. Dans une publication récente citée par Argyris, Ernest Gross le dit explicitement:

« Perhaps the most general conclusion we can draw is that since organizations appear to be inevitable... a major type of socialization of the young ought to include methods for dealing with the organization... (for example) an important consideration in the preparation of individuals for work should include training for the handling of or adjustment to authority. »¹⁵

Ici, la position est claire et extrémiste et peut prêter à sourire. Elle ne m'apparaît pas pourtant si loin de notre réalité. Un grand nombre d'entre nous n'osent pas prononcer de tels propos, mais se conduisent souvent comme s'ils les partageaient.

Par suite des contacts très fréquents que nous entretenons avec les entreprises, nous pouvons être portés consciemment ou inconsciemment à accepter comme allant de soi les impératifs d'efficacité et de rentabilité de la gestion et à mettre nos connaissances au service de cette apparente nécessité.

Nous finissons par oublier qu'un des rôles de l'éducateur n'est pas de se mettre au service de l'ordre établi, mais d'aider à mieux poser les problèmes qui confrontent nos sociétés, nos organisations. Le contact fréquent et nécessaire ne signifie pas qu'il faille abandonner tout sens critique et renoncer à une hiérarchie des valeurs plus respectueuses de la réalité humaine.

Devons-nous pour autant nous soumettre aux valeurs de nos étudiants? Avant de répondre à cette question, il me semble important de commencer par constater combien nous sommes fréquemment désemparés face à leurs demandes. Notre désarroi se manifeste par des « concessions très contradictoires » dont nous ne comprenons pas toujours la logique. Ces incohérences s'expliquent par l'absence d'unanimité sur notre fonction sociale. Nous devons savoir dire non aux demandes des étudiants lorsqu'elles sont par trop utilitaires ou qu'elles mettent en péril la qualité de la relation enseignant-enseigné. Très souvent, on se rend compte que les étudiants ont intériorisé les impératifs de rentabilité et d'efficacité de l'entreprise. Les pressions sont fortes pour augmenter la place accordée aux cours techniques et pour bureaucratiser la relation pédagogique.

Face à ces demandes, les enseignants ont un rôle actif à jouer, une mission particulière à accomplir. Ils sont là pour être les gardiens de valeurs qui transcendent celles de la rentabilité et de l'efficacité, pour le leur rappeler, pour leur expliquer et pour les vivre. Comme le dit si bien Nietzsche: « Tes éducateurs ne sauraient être autre chose pour toi que tes libérateurs » et comme nous le rappelle Kant: « L'étudiant ne doit pas apprendre des pensées, il doit apprendre à penser. » S'ils se conduisent autrement, ils ne méritent pas les privilèges qui leur sont accordés par la société et il serait plus logique pour eux de rejoindre l'entreprise.

Dans cette partie sur la fonction sociale de l'enseignant, nous avons donc à choisir entre le modèle du maître et celui du fonctionnaire. Dans les deux cas, le choix est lourd de conséquences pour les enseignants eux-mêmes, pour les étudiants, pour les entreprises et pour la société.

3.2- Les programmes de gestion en question

3.2.1 Science ou idéologie

Les disciplines de gestion sont-elles des sciences comme elles le prétendent souvent par la façon dont elles sont dénommées (ex: sciences comptables, sciences administratives, sciences économiques, sciences de la décision,...). Il existe même des programmes de maîtrise en sciences de la gestion. Je ne pense pas qu'en dehors des mathématiques il y ait une seule discipline enseignée dans nos écoles qui ait le droit de s'appeler une science, à moins qu'on en change les critères de définition. Remarquez d'ailleurs combien nous en parlons au pluriel, comme si implicitement nous reconnaissons qu'elles représentent plusieurs logiques. Attention, si la gestion devient scientifique c'est qu'elle aura réussi à nous transformer en objet!

Si ce ne sont pas des sciences alors qu'est-ce que c'est? La réponse n'est pas facile et ne diminue pas l'aspect angoissant de la question. Dans un séminaire auprès de consultants internes, la question suivante a été posée: A partir de quel savoir intervenons-nous? Elle a été suivie d'un silence difficile à supporter. Un des participants, pour détendre l'atmosphère, proposa un tour de table où chacun dirait la discipline dans laquelle il avait été formé. Chacun donna avec soulagement ses titres. Puis, nous leur avons demandé s'ils se servaient souvent de ces disciplines: réponse spontanée et unanime: presque jamais. Cette réponse fut suivie d'un « énorme » silence, chacun se demandant alors à partir de quel savoir il intervenait.

Nos enseignements ont un fort contenu idéologique même si on le cache derrière un lourd appareillage scientifique (régression, etc.) et une prolifération de tableaux à double entrée qu'on n'hésite pas à baptiser théories et qui ne sont souvent qu'une projection plus ou moins élaborée de nos opinions personnelles. Ceci est relié à la question posée plus tôt sur: au service de qui sommes-nous et à un autre rôle (que je n'ai pas abordé) qu'on nous demande de jouer en tant qu'universitaires et qui est de contribuer à faire avancer les connaissances dans notre domaine et surtout à les publier. Cette pression pour être originaux nous conduit souvent à oublier que l'essentiel de notre tâche consiste à transmettre à d'autres le savoir déjà constitué. Une telle pression peut nous amener ainsi à élaborer des théories simplistes ou abusivement compliquées, que les étudiants comme les praticiens de la gestion ont beaucoup de difficultés à comprendre et où ils se reconnaissent rarement.

3.2.2- Les programmes de gestion en question

Si l'on examine les programmes des écoles de gestion, on constate une certaine unanimité dans la conception de la formation.

1. La place réservée à la formation spécialisée ne cesse d'augmenter. Il est généralement admis que plus quelqu'un est spécialisé, plus il est efficace, productif... L'essentiel des efforts porte sur l'acquisition des connaissances, des outils, des méthodes reliées directement au contenu technique de la profession.
2. On observe un anti-intellectualisme généralisé qu'on justifie en recourant au raisonnement mutuellement exclusif, si cher à la pensée occidentale, et qui permet d'opposer théorie et pratique. L'enseignement dans ces écoles se veut concret, opérationnel et toujours le plus près possible de ce qu'on nomme la réalité extérieure au nom de laquelle toute formation doit être entièrement subordonnée. Pour y arriver, on privilégie les méthodes pédagogiques qui mettent l'accent sur les exercices, les études de cas, les mises en situation. Dans de nombreuses écoles, on exige des stages pratiques ou on n'accepte que des étudiants ayant une expérience suffisamment longue.
3. La formation est envisagée de façon séquentielle. Après une période plus ou moins courte accordée à la formation générale et à l'acquisition des principaux outils d'analyse, un certain temps est réservé à un tour d'horizon des différents aspects de la profession choisie qui est suivi par la période presque exclusivement consacrée à la formation spécialisée.
4. Les modèles de formation sont généralement rigides et ne permettent pas à l'étudiant beaucoup d'écart. Quand il choisit une spécialité, les responsables de son enseignement déterminent souvent de façon détaillée la voie à suivre.
5. Ces points de vue sont d'autant plus facilement partagés qu'avec la multiplication des sciences et leur développement rapide, beaucoup pensent qu'il est de plus en plus difficile de dispenser une formation de généraliste. Pour toutes sortes de raisons, on a tendance à donner, dans les cours de formation générale, une place de plus en plus prépondérante aux mathématiques appliquées et à réduire ou même à faire disparaître les matières dites littéraires qui paraissent être un obstacle à l'acquisition d'une démarche scientifique si recherchée par toutes les professions. Quelques éléments tirés de plusieurs sciences humaines, toujours les mêmes (économie, sociologie, psychologie) complètent l'essentiel de cette formation générale. Ces cours ont souvent tendance à être considérés par les étudiants comme quelque chose de superflu, d'inutile. Ils sont presque toujours en danger de disparaître.

A ce stade-ci, il est indispensable de réfléchir sur la validité et les conséquences des principes qui viennent d'être énoncés.

1. Dans cette partie, il ne s'agit pas de remettre en cause l'importance pour nos étudiants d'acquérir une maîtrise des contenus propres à leur métier et à leur spécialité. Un haut degré de technicité est une condition nécessaire, mais il s'agit ici de la replacer dans une perspective d'action collective. Le lien qui est établi entre le degré de spécialisation et le niveau d'efficacité n'est acceptable que lorsque chaque savoir, chaque métier est considéré isolément et qu'on veut le transmettre. Il est en effet plus efficace de dispenser une formation donnée dans une institution conçue à cet effet. Toutefois, il ne faut jamais perdre de vue que dans la pratique, dans cette réalité qu'on ne cesse d'appeler à notre secours, un savoir, un métier, quel qu'il soit, n'est pas isolé et n'est jamais en mesure d'imposer aux autres savoirs sa rationalité particulière. Aussi, l'efficacité tant recherchée d'un spécialiste sur le terrain est fortement conditionnée par son aptitude à dialoguer et à s'intégrer avec les spécialistes des autres domaines. Ce n'est possible que s'il possède avec eux un minimum d'intersection, or cette dernière devient de plus en plus difficile à développer. En effet, le spécialiste tend à

se replier dans son monde jusqu'à parfois, comme le dit Dobzhansky, « à en devenir déplorablement borné. » Le dogmatisme, l'arrogance, l'intolérance, l'insensibilité pouvant aller jusqu'à la violence (généralement symbolique) sont souvent le corollaire des formations excessivement spécialisées. Les perspectives limitées multiplient les sources de malentendus et de conflits et rendent difficiles et laborieuses les recherches de solutions et de compromis. Le spécialiste a tendance à confondre vérité particulière et vérité tout court et à faire prévaloir la sienne sur celle des autres. C'est la logique de la partie qui veut s'imposer à l'ensemble. Nous sommes très loin d'une attitude « réaliste ».

2. L'anti-intellectualisme est une position idéologique indéfendable dans des disciplines qui ont choisi comme modèle celui des sciences expérimentales. La connaissance et l'action ne progressent qu'en suivant un continuuel va et vient théorie-pratique lié dans un rapport de nécessité. « Il n'y a rien de plus pratique qu'une bonne théorie » avait coutume de répéter Kurt Lewin. Les dichotomies théorie-pratique, abstrait-concret, sont le reflet d'un mode de pensée révolu et ne font que compliquer les choses. Les revues et journaux sont remplis d'exemples montrant les multiples applications de découvertes théoriques effectuées dans des sciences, comme la biologie, la neurophysiologie... Ce refus d'intégrer la théorie dans la formation professionnelle conduit à la multiplication de solutions disparates qui souvent s'annulent les unes les autres. Seule une vision plus englobante qui intègre les différents points de vue est susceptible de nous sortir de l'impasse où l'hyper spécialisation nous conduit.

3. La vision séquentielle est, elle aussi, à revoir car elle est en contradiction avec les remarques précédentes et ne fait qu'accélérer le processus d'isolement. Pourtant, pour prendre sa véritable signification, un savoir spécialisé a toujours besoin d'être replacé dans un ensemble plus vaste. Comme le dit Laborit:

« Aucune technique humaine n'est isolée de l'ensemble des connaissances de l'homme. Il est essentiel que l'on diffuse très généralement et sous une forme simple, compréhensible par tous, les concepts fondamentaux en montrant comment ils peuvent fournir une structure générale d'accueil à toutes les connaissances spécialisées. »¹⁶

Cette recommandation d'un grand spécialiste nous encourage à perpétuellement mener de front et à ne jamais dissocier formation générale et formation spécialisée.

4. L'imposition d'un modèle de formation rigide repose sur une vision taylorienne. Pour chaque métier, chaque spécialité, il n'existerait qu'une seule et même manière de l'aborder et de la maîtriser. Cette position est très discutable surtout à une époque marquée par les bouleversements scientifiques et technologiques qui ne cessent de perturber ces belles constructions rationnelles au point de les rendre parfois complètement désuètes. L'école est, on l'oublie trop souvent, un des grands bastions du conservatisme d'autant qu'elle a tendance à s'accrocher à une vision idéologique de la réalité. Quelles sont les institutions qui ont réussi à faire une place, même restreinte, à l'expérimentation pédagogique? On a souvent l'impression que les écoles de gestion sont toujours en retard d'une guerre et qu'elles ne tirent jamais les leçons de leurs erreurs.
5. Il y a beaucoup à dire sur la conception qu'on se fait de la formation générale. Les nombreux livres écrits par les grands spécialistes pour vulgariser dans le grand public le résultat de leurs recherches et les interrogations qu'elles suscitent nous montrent à l'évidence qu'il est faux de penser qu'il est de nos jours impossible de donner une véritable formation de généraliste. Il ne faut pas confondre, en effet, les connaissances extrêmement spécialisées nécessaires pour découvrir du nouveau aux frontières de la connaissance et les bases très minimales indispensables pour comprendre le contenu et le sens de ces découvertes. Ainsi, le décryptage du code génétique, une des découvertes les plus importantes du XXe siècle, a exigé du temps et les efforts acharnés d'un grand nombre de spécialistes, pourtant la présentation des principaux mécanismes en jeu est à la portée de toute personne qui accepte de faire l'effort de le comprendre. Il en est de même pour toutes les disciplines, pour tous les métiers.

Par ailleurs, la place accordée aux mathématiques ne donne pas les résultats escomptés. L'utilisation qu'on en fait pour faciliter la sélection et l'accent qu'on met sur les applications des formules permettent difficilement d'entraîner les étudiants à développer des raisonnements rigoureux. Beaucoup font des mathématiques sans jamais rien y comprendre ce qui les éloigne à jamais de cette discipline qui mériterait un meilleur traitement.

L'élimination progressive de toutes les matières ayant une saveur littéraire n'est pas non plus sans conséquences. Avec la littérature, disparaît cette sensibilité qui ne fait qu'aggraver les effets déjà mentionnés (intolérance, violence verbale). La communication entre les êtres est rendue plus difficile car ils savent de moins en moins s'exprimer oralement et par écrit.

Les éléments de sciences humaines présents dans la formation sont le plus souvent là pour des raisons idéologiques. Là encore, comme avec les mathématiques, l'accent est mis sur les applications avec comme résultat qu'elles deviennent un instrument d'intégration à la logique des sociétés industrielles. On privilégie ainsi l'école formelle en économie, la notion d'organisation en sociologie et celle de motivation en psychologie. Avec des perspectives aussi restreintes, il n'est pas étonnant que les étudiants ne conservent pas des souvenirs inoubliables de ces cours même si on essaye parfois, par la richesse des méthodes pédagogiques employées, de compenser la pauvreté des contenus.

Cette constatation, vraie pour l'ensemble des écoles de gestion, n'ignore pas les efforts considérables faits par des enseignants pour enrichir le contenu de ces cours et présenter le plus fidèlement possible le point de vue de leurs disciplines.

Le discrédit qui pèse sur la formation générale est inacceptable quand on se rend compte que tout est fait pour la disqualifier. La pauvreté des contenus ne rend pas compte de sa richesse réelle et on oublie que l'application, si elle peut aider à la compréhension, ne doit jamais devenir une fin.

Comme toujours, il se cache derrière tout cela un modèle d'homme qui doit accepter et se soumettre à la logique d'une société. L'homme vient acquérir dans ces écoles la maîtrise d'un métier et en même temps s'habituer à l'idée de n'exister en tant qu'être humain qu'à travers sa nouvelle fonction. Une telle position mérite d'être contestée, d'autant que l'école a d'autres finalités.

3.2.3- Redécouvrir l'école

L'école, en se consacrant surtout à la maîtrise du contenu technique du métier, n'a retenu, dans la formation professionnelle, que le deuxième terme et a beaucoup négligé la dimension formation qui fait partie de sa vocation. A quoi sert l'école si on veut absolument transposer dans ses programmes cette formation acquise sur le terrain? Pourquoi ne pas se dispenser de cette institution coûteuse et envoyer chacun se former selon le vieux modèle d'apprentissage qui a fait ses preuves? L'école est plus qu'un centre d'apprentissage, elle a aussi comme responsabilité de permettre à chacun de développer sa personnalité et d'établir un meilleur équilibre entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle qu'on a une fois de plus tort d'opposer. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, un haut degré de maîtrise technique n'est pas suffisant à lui seul pour produire les effets escomptés. Toute personne, avec son métier s'inscrit, qu'elle le veuille ou non, dans un univers de relations tantôt complémentaires tantôt antagonistes. Chaque métier ne débouche que sur des vérités partielles, aucun n'étant en mesure d'imposer aux autres sa vérité, il en résulte une vie « politique » très intense marquée par des négociations permanentes. Quand elles fonctionnent bien elles permettent d'intégrer progressivement ces vérités partielles, si éloignées au départ, et de déboucher sur des ententes plus globales concernant la définition du problème, le choix et la priorité dans les valeurs à suivre, les solutions à retenir.

Cette recherche perpétuelle dans nos organisations de compromis entre des positions divergentes, chacune fortement argumentée et vraie à l'intérieur de sa propre logique (c'est un des seuls mérites de la formation spécialisée

de pouvoir multiplier les arguments qui nous donnent raison!) n'est pas sans conséquence. Cette impossibilité pour tout métier, lorsqu'il sort de son isolement factice, d'imposer sa rationalité particulière aux autres et à l'ensemble entraîne la multiplication des relations entre les personnes. Ce phénomène est encore accentué par le fait qu'il est aujourd'hui de plus en plus difficile de recourir à l'argument d'autorité pour imposer ses vues. Il n'est donc pas étonnant que dans les entreprises, les gens passent une partie importante de leur journée à parler. Cette réapparition des rapports entre personnes rend fallacieuse la séparation faite entre vie personnelle et vie professionnelle. Dans une telle situation, la vie professionnelle est faite de rencontres où la personne ne peut plus se mettre entre parenthèses comme on lui demandait de le faire lorsqu'on ne la considérait que comme une fonction.

Dans de telles conditions, il devient donc inacceptable, même sur le strict plan de l'efficacité de l'action, de demander aux personnes de se soumettre aux impératifs de la réalité extérieure. Chez l'homme, il existe un monde intérieur, tout aussi réel que le monde extérieur, qui a sa propre existence, ses propres lois et qui est le seul qui compte vraiment à ses yeux. Il ne faut pas s'étonner de voir toutes les tensions que les sociétés modernes suscitent en obligeant les personnes à vivre leur réalité intérieure sur le modèle de la réalité extérieure.

Ces considérations nous obligent à réintroduire l'homme dans les actes de son métier. Comment pouvons-nous le faire sans le trahir? En faisant appel à l'ensemble des sciences humaines et en faisant le bilan de ce qu'elles nous apprennent sur nous-mêmes et sur les relations que nous entretenons avec les autres. Le développement auquel elles sont arrivées nous permet aujourd'hui d'avoir une meilleure idée des conditions biologiques, psychologiques et sociales qui peuvent contribuer à son épanouissement ou à son aliénation. Il me semble inadmissible que dans notre société qui se veut scientifique nous nous privions, pour des raisons essentiellement idéologiques, de leurs précieux apports.

Cette initiation aux sciences humaines pourrait être une des façons de redonner à la formation générale la place qui lui revient dans la formation professionnelle et de faire vivre une véritable expérience de multidisciplinarité si nécessaire à l'établissement de dialogues entre spécialistes. Comme le fait remarquer Henri Laborit:

« Il ne suffit pas de rassembler des chercheurs appartenant à des disciplines différentes pour garantir l'efficacité d'un groupe multidisciplinaire. Dans l'éventualité où chaque individu ne partage pas de concept en commun avec ses collègues, il parlera un langage que lui seul est en mesure de comprendre. Au contraire un groupe efficace peut être représenté comme un ensemble dans lequel chaque chercheur est un sous-ensemble de cet ensemble. Ces spécialistes doivent partager un grand nombre d'éléments en commun. On ne peut y arriver que si chaque spécialiste, tout en se tenant au courant des développements dans son domaine, fait un effort soutenu pour acquérir de l'information dans des domaines autres que le sien. Cette définition montre qu'une équipe efficace n'est pas une réunion de spécialistes, mais le résultat d'intersections entre généralistes. »¹⁷

L'opposition qu'on fait entre savoir spécialisé et savoir général me semble être un exemple d'un mode de pensée dépassé. Tout savoir spécialisé digne de ce nom doit déboucher sur un savoir général. Les programmes de gestion, en mettant l'accent sur l'apprentissage des techniques, sont loin de préparer les futurs cadres à faire face de façon satisfaisante à la dynamique actuelle des relations professionnelles et à comprendre le monde dans lequel ils évoluent.

4- Conclusion

Dans un espace aussi court, il n'est pas possible de traiter en profondeur et avec toutes les nuances nécessaires d'un tel sujet. J'ai voulu seulement attirer votre attention et réfuter certains présupposés qui me semblent présents dans la plupart des programmes des écoles de gestion. Il ne s'agissait pas, je le répète, de remettre en question la

nécessité de dispenser une formation spécialisée de qualité, mais beaucoup plus de découvrir les conditions qui permettront d'en obtenir les résultats escomptés. Les réflexions présentées dans cet article me conduisent à penser que plus une formation est spécialisée, plus il est indispensable (si l'on veut qu'elle soit vraiment efficace, opérationnelle...) de la compléter par une véritable formation générale, dont une grande partie pourrait être consacrée à l'enseignement des sciences humaines. Comme le fait remarquer Louis Dumont:

« Dans la plupart des sociétés... les relations entre hommes sont plus importantes, plus hautement valorisées que les relations entre hommes et choses. Cette primauté est renversée dans le type moderne de société, où les relations entre hommes sont au contraire subordonnées aux relations entre les hommes et les choses. »¹⁸

Les découvertes des sciences humaines nous démontrent ad nauseam les dangers pour l'homme et la société d'un tel choix et qu'il serait bon de subordonner à nouveau le rapport hommes-choses aux relations entre les hommes.

Cessons de préparer nos étudiants à l'administration des choses, préparons-les au gouvernement des hommes. Nous pouvons exercer notre métier autrement et former adéquatement nos étudiants à avoir une compétence professionnelle tout en les aidant à développer leur personnalité. Nous pouvons rendre service aux responsables d'entreprises en agissant de même avec eux. Ils seront davantage en mesure de comprendre ce qui se passe et de saisir la finalité de leurs actions.

En acceptant trop souvent de limiter notre rôle à la seule transmission du savoir, nous contribuons à former des spartiates de la gestion et à être les nouveaux jésuites des sociétés industrielles. Est-ce bien cela que nous voulons, et en faisant cela ne sommes-nous pas en train de trahir notre mission d'éducateur et de contribuer à rendre plus difficile la résolution des problèmes qui se posent à nos organisations et à nos sociétés?

NOTES

- 1 Marrou, Henri-Irénée, Histoire de l'éducation dans l'Antiquité, Seuil, 1971.
- 2 Devereux, G. La psychanalyse et l'histoire. une application à l'histoire de Sparte in Besançon, A. L'histoire psychanalytique: une anthologie, Mouton, 1974.
- 3 Marrou, op. cit, p. 155.
- 4 Ibid. p. 156.
- 5 Ibid, p. 62.
- 6 Ibid, p. 336
- 7 Gusdorf, Georges, Pourquoi des professeurs, Petite bibliothèque Payot, 1977.
- 8 Goffman, Erving, Encounters: two studies in the sociology of interaction, Lake, 1974.
- 9 Laing, Ronald, Soi et les autres, Gallimard, 1972, p. 99. 10. Ibid, p. 89.
- 10 Ibid, p. 103.
- 11 Ibid, p. 194.
- 12 Ibid, p. 115.
- 13 Ibid, p. 121.
- 14 Ibid, p. 138.
- 15 Argyris, Chris, Personality vs organization, Organizational Dynamics, Fall 1974, p. 128.
- 16 Laborit, Henri, La nouvelle grille, Laffont, 1974, pp. 298-299.
- 17 Laborit, Henri, The need for generalization in biological research, Aggressologie, 1963, IV, 6, pp. 551-560.
- 18 Dumont, Louis, Homo Aequalis, Gallimard, 1977, p. 13.