



Préparer l'enseignement supérieur de gestion français aux défis énergétiques et écologiques de l'Anthropocène

Guillaume Carton, Bertrand Valiorgue

► To cite this version:

Guillaume Carton, Bertrand Valiorgue. Préparer l'enseignement supérieur de gestion français aux défis énergétiques et écologiques de l'Anthropocène. *Revue Française de Gestion*, 2023, 49 (313), pp.101-126. hal-04294618

HAL Id: hal-04294618

<https://hal.science/hal-04294618>

Submitted on 20 Nov 2023

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.

**Préparer l'enseignement supérieur de la gestion français aux défis énergétiques et
écologiques de l'Anthropocène**

Revue Française de Gestion

Guillaume Carton
emlyon business school

Bertrand Valiorgue
emlyon business school - Institut Français de Gouvernement des Entreprises

Résumé

Le Shift Project a récemment interpellé les différentes structures de l'enseignement supérieur de gestion afin qu'elles accroissent leur engagement en matière de transition écologique et énergétique. Afin de déterminer si cet appel à la réforme peut aboutir, nous évaluons les propositions du Shift Project à l'aune de celles mises en œuvre par la fondation Ford aux États-Unis dans les années 1950/1960. Cette comparaison permet de dégager trois principes d'action susceptibles de conduire à une meilleure intégration des enjeux écologiques et énergétiques. Elle permet également de comprendre que la FNEGE est susceptible de jouer un rôle pivot dans cette dynamique de transition.

Mots-clés : Transition écologique et énergétique ; Enseignement supérieur de gestion ; Paradigme scientifique et pédagogique ; fondation Ford ; Shift Project, FNEGE.

Abstract:

The Shift Project recently challenged French management scholars on the lack of commitment regarding the ecological and energy transition of the various higher education

structures. To evaluate if this call to change French management education has some chances of success, we compare what the Shift Project proposes today with the transformation program of management education implemented by the Ford foundation between 1954 and 1966 in the USA. This comparison makes it possible to identify three principles of action likely to lead to a greater integration of ecological and energy issues in French higher management education structures. It also allows us to understand that the FNEGE is likely to play a pivotal role in this transition dynamic.

Key words: Energy and ecological transition, Higher education in management, Scientific and pedagogical paradigm, Ford Foundation, Shift Project, FNEGE.

Dans un souci d'éclairer les enjeux de transition écologique et énergétique pour un large public, le Shift Project¹ a récemment publié deux rapports² qui proposent de faire évoluer en profondeur les contenus pédagogiques des enseignements de gestion en s'adressant directement aux directions des universités, des IAE et des grandes écoles de management, ainsi qu'à la puissance publique, pour « *transformer l'enseignement supérieur en gestion afin que 100% des étudiants soient formés aux enjeux écologiques* » (Shift Project, 2022a, p. 2, 2022b, p. 3).

Dans l'avant-propos du premier de ces deux rapports, Jean-Marc Jancovici³ note que prendre les enjeux écologiques et énergétiques au sérieux passe par une transformation profonde du contenu des enseignements de gestion et il s'interroge sur la capacité des enseignants actuels à pouvoir réaliser ce saut pédagogique du fait d'une absence de formation et d'une sensibilité insuffisante à l'égard de ces enjeux (Shift Project, 2022a, p. 4). Face à ces déficits présumés, les deux rapports proposent un socle commun de connaissances et de compétences jugées nécessaires pour former avec pertinence les étudiants à la transition (compréhension des contraintes physiques du système Terre et leurs implications, limites des modèles de gestion dans leur prise en compte des enjeux écologiques et énergétiques, etc.). Soucieux de rendre les choses opérationnelles, les deux rapports contiennent des fiches permettant d'incarner les changements nécessaires dans les différents métiers auxquelles peuvent conduire les cursus universitaires de gestion (stratégie, marketing, contrôle de gestion, achats et logistique, finance). Les rapports contiennent enfin un programme de

¹ Le Shift Project se définit comme un « *think tank qui œuvre en faveur d'une économie libérée de la contrainte carbone* ». Il a été créé en 2010 par Jean-Marc Jancovici, Geneviève Féron-Creuzet et Michel Lepetit.

² *Former les Acteurs de l'Économie de Demain* (Shift, 2022a) et *Former une Finance au Service de la Transition* (Shift, 2022b).

³ Jean-Marc Jancovici est le fondateur et Président du Shift Project. Créateur du bilan carbone qu'il a développé au sein de l'ADEME, il a co-fondé en 2007 le cabinet de conseil Carbone 4 qui accompagne les organisations vers la décarbonation et l'adaptation au changement climatique. Il est depuis 2018 membre du Haut Conseil pour le climat auprès du Premier ministre.

transformation à destination des directions et présidences d'établissements d'enseignement supérieur de gestion, assorti de recommandations et de retours d'expériences destinés à mettre en place cette transformation, que ce soit en termes d'impulsions, d'incitations et de moyens à octroyer.

La publication de ces deux rapports a suscité un certain émoi dans la communauté des enseignants-chercheurs en sciences de gestion car certains perçoivent la démarche du Shift Project comme une ingérence et une tentative de mise sous tutelle des différents établissements supérieurs de gestion. En particulier, deux collègues soulignent les dangers que portent ces deux rapports et plus largement l'action du Shift Project quant au respect des libertés universitaires (Caby & Lamarque, 2023).

Face à cette controverse sur le bien-fondé des actions souhaitées par le Shift Project et les risques liés aux propositions de réforme, nous proposons dans cet essai de réaliser un détour historique sur la révolution pédagogique qui a eu lieu dans le champ des sciences de gestion durant la seconde moitié du XX^{ème} siècle aux États-Unis. En reprenant les mots de Zimnovitch (2013) pour qui « *l'histoire est une auxiliaire pour l'action et pour le savoir en gestion* » (Zimnovitch, 2013, p. 107), nous revenons sur les transformations qui ont bouleversé l'enseignement du management aux États-Unis au sortir de la Seconde Guerre mondiale. Cette rupture pédagogique (et scientifique) a fait prendre à l'enseignement supérieur du management américain une nouvelle trajectoire qui a bouleversé, jusqu'à aujourd'hui, la production des connaissances en gestion, l'identité des enseignants et les thématiques enseignées aux étudiants.

À l'époque ce sont les industriels de l'automobile et du pétrole qui étaient à la manœuvre à travers les fondations Ford et Carnegie, dont les actions ont contribué à profondément redéfinir les contenus des enseignements de gestion afin de renforcer la

compétitivité de l'économie américaine. Nous nous focalisons dans cet essai sur la démarche de la fondation Ford qui s'est montrée particulièrement active et ambitieuse pour réformer en profondeur le niveau *graduate* de l'enseignement supérieur en management entre 1954 et 1966.

Ce détour historique permet de comprendre que les actions entamées par le Shift Project dans le champ de l'enseignement supérieur de gestion français ont, pour l'instant, peu de chance de produire les effets escomptés. En effet, au regard des actions de la fondation Ford, les propositions, les ressources et le *modus operandi* du Shift Project apparaissent beaucoup trop limités. Par ailleurs et même si les contextes historiques et institutionnels sont bien évidemment très différents entre les États-Unis des années 1960 et la France des années 2020, le détour historique que nous proposons est susceptible d'apporter des clés de lecture pour accélérer et approfondir l'intégration des enjeux écologiques et énergétiques dans les enseignements (et les recherches) en management. Il permet d'identifier des leviers d'action que la communauté française des enseignants-chercheurs en sciences de gestion pourrait activer pour faire face aux défis énergétiques et écologiques provoqués par la grande bascule dans l'Anthropocène (Bonneuil & Fressoz, 2016; Martinet, 2022). Ce détour donne enfin à voir le rôle que la FNEGE pourrait jouer dans l'orchestration et l'activation des leviers de la transition.

I- La fondation Ford et l'enseignement du management aux États-Unis

Depuis bientôt 150 ans, les fondations jouent un rôle prépondérant dans le financement de l'enseignement et de la recherche américaine. La fondation Ford fut particulièrement active dans le champ du management qu'elle érigea au rang des priorités nationales dans les années 1950. Elle se donna pour objectif de mieux former les dirigeants et les spécialistes des dynamiques organisationnelles dans le contexte historique de la Guerre Froide. Les ressources

consacrées et les actions entreprises par la fondation Ford bouleversèrent la sociologie des corps professoraux des facultés américaines et entraînèrent l'enseignement du management dans une trajectoire dont nous sommes, en France, en grande partie les héritiers (Carton, Dameron, & Durand, 2017).

I.1- Les relations intimes entre les fondations et les universités américaines

La présence de fondations aux États-Unis est une tradition qui s'est installée à la fin du XIX^{ème} siècle sous l'impulsion notable de l'industriel de l'acier et philanthrope Andrew Carnegie pour qui « *l'homme qui meurt riche meurt humilié* » (Macdonald, 1989, p. 46). Très tôt, les différents États américains encouragèrent le développement de ces institutions philanthropiques qui, en échange d'une exemption fiscale, conduisirent de riches industriels à dépenser et léguer leurs fortunes à des fondations poursuivant des missions à buts non lucratifs (MacDonald, 1989). Le secteur de l'enseignement supérieur fut un secteur privilégié qui, très tôt, reçut des soutiens considérables de différentes fondations⁴ et en particulier des fondations Carnegie et Rockefeller.

Avant la Première Guerre mondiale, ces deux fondations richement dotées financèrent le développement des enseignements et de la recherche essentiellement dans les sciences exactes et naturelles. Pour Augier et March (2011), c'est d'ailleurs la réforme entreprise dans le domaine de la médecine qui constitua le prélude à celle opérée dans la discipline de gestion quelques années plus tard. En effet, le rapport Flexner⁵, commandité par la fondation Carnegie, fit le constat en 1910 que l'enseignement de la médecine n'était pas assez scientifique. Il proposa de mieux asseoir son enseignement sur les disciplines sous-jacentes que sont la chimie, la biologie et la physique et de recentrer le nombre d'écoles de médecine

⁴ Comme le rapporte Khurana (2010), entre 1880 et 1939, c'est près de 680 millions de dollars qui ont été versés par des fondations privées à des institutions de l'enseignement supérieur américain.

⁵ Abraham Flexner, un universitaire américain, a publié en 1908 un ouvrage critique sur le système éducatif américain, ce qui a conduit la fondation Carnegie à faire appel à lui pour rédiger le rapport éponyme.

du pays de 155 à 31 afin de permettre une montée en qualité des enseignements (Augier & March, 2011, p. 44). L'idée sous-jacente était que les connaissances fondamentales étaient nécessaires à la professionnalisation des enseignements et leur émergence nécessitait des investissements de long-terme en matière de production scientifique (Augier & March, 2011). Dans la mesure où dès les années 1930 les changements proposés dans le rapport furent opérés avec succès, la croyance qu'un domaine d'enseignement devait être assis sur des connaissances scientifiques fondamentales était installée.

I.2- Quand l'AACSB appelle à la réforme mais ne parvient pas à la mettre en œuvre

Après les sciences fondamentales, les fondations Carnegie et Rockefeller décidèrent d'élargir à partir des années 1930 leur champ d'action, en appliquant le même *modus operandi*, mais en ciblant cette fois les sciences humaines et sociales et en particulier le management. Cet engagement dans le champ du management provenait d'un constat documenté et largement partagé d'une grande inertie de la part de l'*American Assembly of Collegiate Schools of Business* (AACSB)⁶ qui ne parvenait pas à engager les réformes pédagogiques jugées nécessaires au sein des écoles de management américaines.

Née en 1917, peu de temps après la création des premières écoles à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle, l'AACSB avait (et a toujours) pour mission de fédérer les doyens des écoles de management afin d'engager des réformes et de rehausser le contenu des enseignements. Tandis que dans les années 1920 l'enseignement supérieur du management se développait rapidement mais de façon inégale à travers les États-Unis, l'AACSB conduisit à partir de cette période différentes études qui mirent en évidence un constat de faiblesse sur le contenu des enseignements et le niveau des recherches menées dans les écoles (Khurana, 2010). Ces faiblesses portaient notamment sur l'incapacité des écoles de management à

⁶ L'acronyme a aujourd'hui changé de signification dans la mesure où l'association a adopté à la fin des années 1990 une importante stratégie d'internationalisation (Durand & McGuire, 2005).

instiller aux futurs managers un sens des responsabilités. L'absence d'activités de recherche et le centrage des enseignements sur des questions opérationnelles furent également identifiés comme problématiques face à un besoin de mieux comprendre le fonctionnement des organisations (Khurana, 2010). Le niveau des étudiants qui intégraient les écoles de management fut lui aussi questionné. Ce dernier était jugé inférieur à celui des étudiants entrant dans les autres disciplines. Enfin, les études interpellaient le parcours et la formation des membres des facultés de management qui étaient peu familiers avec la recherche fondamentale et la création de nouvelles connaissances.

Au sortir de la Seconde Guerre mondiale, un certain nombre d'évolutions amplifièrent ces lacunes identifiées à de maintes reprises et elles contribuèrent à les rendre toujours plus problématiques. En participant à l'effort de guerre par la formation au management des hommes au sein des armées, la Seconde Guerre mondiale conféra aux écoles de management une légitimité nouvelle qui leur permit d'étendre leurs recrutements à de nouvelles couches de la population. Par ailleurs, la G.I. Bill créée à la fin de la guerre finança les études universitaires ou professionnelles des soldats mobilisés. Ces deux facteurs firent passer le nombre d'étudiants inscrits en école de management de 19.000 en 1939 à 72.000 en 1950 (Khurana, 2010), avec des conséquences évidentes en termes de capacité à dispenser des formations de qualité.

Ainsi, en dépit des constats de carence et d'insuffisance relevés dès les années 1920 par l'AASCB et alors que cette dernière fédérait 70 écoles de commerce au sortir de la Seconde Guerre mondiale (soit la moitié des écoles du pays), l'association ne parvint pas à édicter et diffuser des standards de qualité, que ce soit en termes de programmes pédagogiques ou de composition des corps professoraux des facultés de management (Khurana, 2010).

I.3- Les motivations de la fondation Ford

Au début des années 1950, alors que les États-Unis entraient dans la Guerre Froide, H. Rowan Gaither Junior, président de la fondation Ford entre 1953 et 1956, souhaita réformer l'enseignement supérieur du management pour faire face à la croissance de l'Union Soviétique (Cooke & Kumar, 2020). Pour les dirigeants de la fondation Ford, la santé de la démocratie et la vitalité de l'économie américaine étaient liées à la qualité de l'enseignement du management (Khurana, 2010). Ainsi, améliorer la pratique du management fut considéré comme un moyen de promouvoir l'économie américaine afin de préserver la démocratie et le rayonnement du pays (Cooke & Kumar, 2020). Consciente de l'inertie du système et de l'incapacité de l'AASCB à enclencher les réformes qui s'imposaient, la fondation Ford mit sur pied un *modus operandi* original.

Inscrivant la réforme des écoles de management au sein de son *Program in Economic Development and Administration*, la fondation proposa de réformer les écoles de management américaines non pas de l'intérieur mais de l'extérieur (Khurana, 2010). La fondation Ford s'appuya sur les apprentissages de la RAND Corporation, un think tank qui a vu son avènement durant la Seconde Guerre Mondiale en contribuant intellectuellement à l'effort de guerre. Sa mobilisation de la théorie de la décision, des mathématiques, des statistiques et d'autres analyses micro-économiques permirent d'améliorer les choix faits par les responsables des armées ou de la nation (Augier & March, 2011). Tout en suivant les constats dressés par l'AACSB, à savoir résoudre les problèmes de qualité des diplômés liés à la forte croissance des étudiants, créer de la cohérence dans les programmes et augmenter la qualification du corps professoral, la fondation Ford décida d'investir 35 millions de dollars (l'équivalent de près d'un demi-milliard de dollars aujourd'hui) entre 1954 et 1966. Mais au-delà des sommes allouées, c'est l'ensemble des actions mises sur pied par la fondation Ford

qui furent particulièrement efficaces pour réformer le contenu des enseignements des écoles de management et opérer un véritable changement de paradigme pédagogique.

I.4- Les actions entreprises par la fondation Ford

Afin de transformer les contenus pédagogiques et rehausser la qualité des formations en management, la fondation Ford axa toutes ses actions autour d'un seul et même principe : l'identité et la formation des enseignants. Sur la base de ce principe dont l'objectif assumé était de transformer la sociologie des corps professoraux, trois types d'actions furent mises en place : des bourses doctorales, l'ouverture à l'interdisciplinarité et l'organisation de conférences et de séminaires.

Les bourses doctorales. Le premier levier d'action imaginé par la fondation Ford consistait à former différemment les futures générations d'enseignants en augmentant la proportion de titulaires de doctorat dans les facultés de management (McLaren, 2019). Pour parvenir à cet objectif, la fondation Ford développa deux types de bourses doctorales et elle veilla à choisir méticuleusement les lauréats. Le premier type de bourse encourageait les étudiants diplômés de masters issus de disciplines scientifiques et quantitatives (économie, sociologie, mathématiques...) à mener des recherches doctorales centrées sur des problématiques d'entreprises. Le second type de bourse visait à attirer les étudiants de MBA vers un doctorat en gestion, afin de bénéficier de l'expérience de professionnels de haut niveau susceptibles d'apporter des connaissances plus fines sur les problématiques d'entreprise. La fondation Ford fit également le choix d'apporter ses soutiens à un nombre réduit d'écoles de management, afin de limiter le saupoudrage et de créer des dynamiques collectives au sein des facultés concernées. Ainsi, 6,5 millions de dollars (soit près de 80 millions de dollars actuels) furent spécifiquement investis dans le renforcement de la formation doctorale de trois écoles de management choisies dans des universités prestigieuses

(Carnegie Mellon, Harvard, Columbia) ainsi que dans le département d'économie de Yale où était enseigné le management. *La Graduate School of Industrial Administration* (GSIA) de Carnegie Mellon⁷, la plus petite et la plus jeune (fondée en 1949) des quatre lauréats des bourses, fut l'école qui, en offrant un modèle radicalement différent des autres, représentait le mieux les ambitions de la fondation Ford. Son corps professoral, composé de personnalités de renom comme James March et Herbert Simon, était en effet fortement engagé dans le progrès scientifique et l'ouverture de nouveaux champs de connaissances en gestion (Khurana, 2010). Dans la lignée de la RAND Corporation, l'école de commerce de Carnegie Mellon avait mis en place, à partir de 1953, un programme pédagogique basé sur le développement de la résolution de problèmes s'appuyant sur les sciences fondamentales. Elle reçut de la fondation Ford une bourse d'un montant de 250 000 dollars (environ 2,8 millions de dollars aujourd'hui) afin de financer son programme doctoral, mais également de produire et diffuser dans les salles de cours les contenus pédagogiques créés sur de nouvelles bases scientifiques (Khurana, 2010). La réussite de cette entreprise est telle que l'ensemble des docteurs qui ont été formés à Carnegie Mellon dans les années qui suivirent l'action de la fondation Ford ont trouvé des postes dans les meilleures universités américaines (Schlossman et al., 1998) – on y comptait notamment Dale Mortensen et Oliver Williamson, tous deux récipiendaires du prix Nobel d'économie (Augier & March, 2011).

L'interdisciplinarité. À partir de 1958, la fondation Ford constata les premiers effets des bourses doctorales avec l'augmentation de la qualité des formations, la révision des contenus pédagogiques et la dynamique des programmes doctoraux (Schlossman et al., 1998). Sur la base de ces retours d'expériences positifs, elle décida d'élargir son champ d'action à d'autres universités – Berkeley, UCLA et le MIT – qui bénéficièrent de bourses non pas destinées à financer des doctorats mais à former les enseignants en place. Ces derniers eurent

⁷ Depuis 2004, l'école porte le nom de Tepper School of Business.

droit à des congés sabbatiques et des *visitings* leur permettant de se former dans les départements de sciences sociales, mathématiques et statistiques. Cette ouverture à l'interdisciplinarité eut rapidement des effets car, dès 1960, ces trois écoles adoptèrent une dimension quantitative et un enseignement réalisé par des économistes (Khurana, 2010). L'ouverture à l'interdisciplinarité se fit également en commissionnant des professeurs en sociologie, science politique et psychologie pour vanter dans des articles de synthèse la pertinence de leur discipline pour l'étude et la meilleure compréhension des problématiques de gestion (Schlossman et al., 1998).

Les conférences et séminaires. Afin de s'assurer que la transformation en cours du paradigme d'enseignement de la gestion ne se limita pas à une poignée d'écoles de management situées dans des universités de premier plan, la fondation Ford finança une variété de séminaires, d'ateliers et de conférences scientifiques dans le domaine du management pour permettre aux membres des facultés de plus petites écoles de se former. Khurana (2010) évalue à plus de 1.500 le nombre de professeurs en provenance de plus de 300 institutions différentes qui participèrent à ces manifestations financées par la fondation Ford (Khurana, 2010). Cette dernière veilla également à financer des projets de recherche dans des écoles de management moins prestigieuses, ce qui permit d'inculquer les normes de la recherche académique auprès de cette population de chercheurs (Schlossman et al., 1998).

En 1959, la fondation Ford bénéficia d'un premier retour d'expériences de cinq années et décida de proposer une synthèse et une mise en perspective de ses actions afin de peser sur l'ensemble des écoles de management américaines⁸. Elle s'attela à la rédaction du rapport

⁸ À noter que la même année, la Fondation Carnegie publie le rapport Pierson (1959) qui, focalisé sur l'enseignement de niveau licence – *undergraduate*, montre l'excès de spécialisation des enseignements de gestion (Pearson, 1959).

Higher Education for Business qu'elle confia à Robert Gordon⁹ et James Howell¹⁰ (Gordon & Howell, 1959). Composé de 490 pages, le rapport posa un constat particulièrement sévère sur l'état de la pédagogie dans les écoles de management américaines. Dans la majorité des établissements, les enseignements furent jugés trop basiques et empiriques. En s'appuyant sur un test mené auprès d'un échantillon de 500.000 étudiants, le rapport montra également que les étudiants étaient de niveau inférieur à ceux des autres facultés (Gordon & Howell, 1959, p. 324- 325). Les enseignants étaient jugés très peu qualifiés et les cours délivrés étaient perçus comme trop descriptifs et simplistes. La recherche qui était menée fut quant à elle jugée rudimentaire et peu rigoureuse. Après avoir dressé ce constat alarmiste mais en réalité très largement partagé, le rapport proposa un ensemble d'actions à entreprendre pour parvenir à réformer l'enseignement du management dans les universités américaines. Sans surprise, les auteurs reprirent et vantèrent les mérites des actions entreprises par la fondation Ford depuis 1954. Les auteurs recommandèrent d'augmenter la proportion des enseignants-chercheurs permanents dans les facultés, de centrer l'enseignement du management au niveau master sur la base d'analyses quantitatives, tout en faisant appel aux sciences sociales, et bien évidemment de développer et d'imposer l'obtention d'un doctorat afin d'enseigner le management (Gordon & Howell, 1959).

I.5- Les effets de la fondation Ford sur les écoles de management américaines

Le diagnostic et les propositions de réforme du rapport Gordon-Howell ne restèrent pas sans effet car, en moins de cinq ans, les idées proposées se répandirent dans de nombreuses écoles de management du pays (Khurana, 2010). Tandis que le nombre d'établissements offrant des formations en management passa de 150 à 200 entre 1955 et 1965, la réforme conduisit à

⁹ Robert Gordon qui a longtemps été un membre de la faculté de Berkeley est l'un des experts qui, en 1953, fait le constat auprès du président de la fondation Ford H. Rowan Gaither Junior d'un manque de professionnalisme des écoles de commerce.

¹⁰ Un économiste qui a travaillé pour la fondation Ford et enseigne à Stanford.

augmenter les prérequis des études de gestion en les passant d'un niveau *undergraduate* à un niveau *graduate* (Schlossman, Sedlak, & Wechsler, 1998). Les programmes de formation évoluèrent également dans le sens de la réforme, notamment au travers d'une diminution des cours spécialisés et d'une augmentation des cours basés sur les sciences comportementales ou les techniques quantitatives (Schlossman et al., 1998). Par ailleurs, le nombre de programmes doctoraux de gestion augmenta dans le pays, avec l'école de Carnegie Mellon prise comme modèle. Les revues académiques spécialisées en management firent leur apparition avec *Management Science* en 1954, *Administrative Science Quarterly* en 1956 et le *Journal of the Academy of Management* en 1958 (l'actuel *Academy of Management Journal*) (Khurana, 2010). Enfin, bien que toujours académiquement inférieure à la moyenne des étudiants, l'habileté intellectuelle des étudiants d'écoles de commerce augmenta après la réforme (Schlossman et al., 1998). Mis à part la *Harvard Business School* qui continua à faire appel à une perspective ancrée dans les pratiques managériales dans son enseignement et dans la recherche menée¹¹, à la fin des années 1960, les principales écoles de management du pays adoptèrent la vision portée par la fondation Ford.

L'action de la fondation Ford s'arrêta en 1962 avec une dernière enveloppe de 11 millions de dollars (près de 110 millions aujourd'hui) pour continuer de supporter les écoles doctorales en octroyant des bourses individuelles pour les trois années suivantes. Ce départ de la fondation Ford laissa une transformation inachevée dans la mesure où elle n'avait pas réussi à réformer l'ensemble de l'enseignement supérieur de gestion du pays (Khurana, 2010 ; Schlossman et al., 1998). Ainsi, durant les décennies suivantes, alors que l'enseignement du management explosait, on observa une stratification des écoles en trois couches : un premier groupe d'écoles à forte réputation (notamment les écoles dites de l'*Ivy League*) qui reprirent les préceptes de la fondation Ford, un deuxième groupe d'écoles régionales qui se

¹¹ On peut noter l'adoption par la *Harvard Business School* du PhD au lieu du DBA il y a moins d'une dizaine d'années, qui peut être perçu comme une adoption très tardive de la réforme entreprise par la fondation Ford.

spécialisèrent dans des fonctions disciplinaires (marketing, finance, comptabilité) tout en restant accréditées par l'AACSB et un troisième groupe constitué d'une large portion d'écoles de qualité variable qui adhèrent que très faiblement aux préceptes de la fondation Ford (Khurana, 2010).

II- Les leçons d'une intervention historique dans le champ du management

Il y a 60 ans se terminait l'intervention de la fondation Ford dans le monde de l'enseignement supérieur du management aux États-Unis à travers un programme de soutien de grande ampleur. Aujourd'hui c'est le Shift Project qui tente d'influencer le contenu des enseignements de gestion au sein des différentes structures de l'enseignement supérieur de gestion françaises face au péril climatique et énergétique. La comparaison des *modus operandi* des deux structures permet de faire ressortir des similitudes, mais également d'importantes différences, qui donnent à voir trois principes de réforme de l'enseignement supérieur de gestion en faveur d'une accélération et d'un approfondissement des enjeux de transition.

II.1- Pas de transition possible sans une profonde réforme des contenus pédagogiques dans les écoles de management

Pour le Shift Project comme pour la fondation Ford, l'enseignement du management est perçu comme l'élément clé d'une transition qui s'impose. La fondation Ford voyait dans les écoles de management des acteurs clés pour rendre l'économie américaine plus compétitive, en préparant mieux les futures générations de dirigeants à la conduite des affaires et, plus généralement, au fonctionnement des organisations face à une géopolitique qui devait tourner à l'avantage des États-Unis. Le Shift Project considère aujourd'hui que les universités, les IAE et les écoles de commerce français ont un rôle clé pour préparer les futures générations de dirigeants et de managers à des modes de fonctionnement des entreprises et des économies

qui devront limiter leurs impacts négatifs sur le système Terre et se préparer au mieux à la nouvelle donne climatique et énergétique qu'impose la grande bascule dans l'Anthropocène. Aussi bien pour la fondation Ford que pour le Shift Project, il ne peut y avoir de transition réussie sans une transformation profonde des enseignements dispensés dans les écoles de management.

En revanche, il est important de souligner que les objectifs et les ambitions sont différents et, sans doute, opposés si l'on considère que les ambitions du Shift Project consistent à précisément démanteler l'héritage des industriels de l'automobile et du pétrole qui, sous l'égide des fondations Ford et Carnegie, ont transformé l'enseignement du management aux États-Unis et dans le reste du monde.

Si certains points relatifs à l'importance donnée aux enseignements de gestion sont communs à la fondation Ford et au Shift Project, une grande différence les sépare également en termes d'actions engagées et de moyens consentis afin de réussir en pratique la transformation des enseignements dispensés dans les écoles de management.

Tandis que les deux rapports du Shift Project rappellent la nécessité de mieux intégrer les enjeux de transition écologique et énergétique, ils effleurent les problématiques liées à la résistance et à la préparation des corps professoraux face à la transformation des contenus pédagogiques (Shift Project, 2022a, p. 58- 59). Les coûts liés aux changements pédagogiques ou encore la nécessité de renouveler et d'étendre la discipline de la gestion pour aborder les thèmes de la transition écologique sont également abordés de façon superficielle (pp. 57-58).

A contrario, la fondation Ford arrime ses propositions de réforme sur l'inévitable résistance au changement voire l'incapacité des corps professoraux en place à opérer une transformation des contenus pédagogiques et des enseignements. Elle acte le fait qu'il ne pourra pas y avoir une transformation des enseignements sans une transformation des profils,

des identités et des compétences des enseignants. Le développement des bourses doctorales est la manifestation concrète de cette volonté de transformer en profondeur et de manière durable la sociologie des enseignants-chercheurs en management. La fondation Ford a par ailleurs acté le coût de cette transition et a déployé des ressources considérables afin de parvenir à ses fins. La mise en parallèle du budget annuel de fonctionnement global du Shift Project (environ deux millions d'euros) avec les sommes considérables investies par la fondation Ford (plusieurs centaines de millions de dollars actuels) montre que les ressources en jeu ne sont absolument pas du même ordre de grandeur.

II.2- Comment réussir un changement de paradigme pédagogique pour opérer une transition écologique et énergétique ?

En capitalisant sur les actions concrètes engagées par la fondation Ford et tout en ayant parfaitement conscience des contingences historiques et institutionnelles, nous proposons de dégager trois principes d'action susceptibles de permettre de réussir une réforme pédagogique dans l'enseignement supérieur de la gestion en faveur de la transition écologique et énergétique.

Principe 1 : La transformation des contenus pédagogiques en faveur de la transition écologique et énergétique nécessite de nouvelles bases scientifiques et épistémiques

Les enseignements au sein d'une discipline universitaire sont basés sur des connaissances qui sont stabilisées et balisées à travers une activité scientifique qui, en suivant l'épistémologue T. Khun, est reliée à un paradigme dominant désignant les « *découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions* » (Kuhn, 2008, p. 11). Ces paradigmes constituent des cadres d'analyses et d'interprétation des phénomènes et c'est en leur sein que les scientifiques avancent, progressent et diffusent les connaissances établies à travers la publication de

manuels, d'ouvrages et de supports pédagogiques. Pour qu'il y ait une révolution pédagogique, il faut qu'il y ait une révolution scientifique – voire un changement de paradigme – qui transforme la base des connaissances, des méthodes et des problèmes. Ces transformations épistémiques (théoriques, méthodologiques, attentionnelles) dans le monde de la recherche sont par la suite traduites et diffusées dans l'enseignement à travers de nouveaux manuels, ouvrages et cours qui recouvrent les anciens (Kuhn, 2008).

C'est précisément cette nécessité d'installer un nouveau paradigme pédagogique et scientifique qui a motivé les actions de la fondation Ford à travers la formation et le recrutement de nouvelles générations d'enseignants-chercheurs issus d'autres disciplines, et en particulier de l'économie et de la psychologie comportementale, pour casser la puissante dépendance de sentier dans laquelle les écoles de management américaines étaient installées (David, 2001). Le déploiement des méthodes, des théories et dispositifs d'enquête issus de ces disciplines a transformé les objets d'attention, les méthodes et les théories en usage et *in fine* les enseignements dispensés.

Qui veut transformer les enseignements de management doit donc transformer les bases épistémiques sur lesquelles s'appuient les enseignants-chercheurs qui les dispensent. Ce principe implique de faire évoluer le paradigme scientifique – *les jeux de problèmes et de solutions* – dans lequel l'enseignement de la gestion est aujourd'hui enfermé.

Les différents signaux faibles montrent que ce nouveau paradigme scientifique pourrait être ancré dans une inscription du fonctionnement des organisations en interaction avec les paramètres bio-géophysiques du système Terre (Rockström & Klum, 2015) ou encore dans l'étude des rapports Homme/Nature (Descola, 2018). Ce nouveau paradigme scientifique est en germe et il s'observe à la faveur de tentatives récentes qui visent à inscrire le fonctionnement des organisations dans un autre rapport au vivant et de la prise de conscience

des nombreux périls générés par la grande bascule dans l'Anthropocène (e.g. Jarzabkowski, Dowell, & Berchicci, 2021; Nyberg & Wright, 2022; Valiorgue, 2020b).

Principe 2 : La transformation des contenus pédagogiques en faveur de la transition écologique et énergétique nécessite un déverrouillage institutionnel

La relecture des actions entreprises par la fondation Ford est riche d'un deuxième enseignement : un changement de paradigme pédagogique provient difficilement des acteurs en place et il est indispensable de procéder à un déverrouillage institutionnel. Les tenants du paradigme scientifique et pédagogique installé ne manquent pas de résister, de freiner et de limiter les transformations épistémiques. Ces freins et résistances ne sont pas forcément conscients et objectivés car les acteurs en place maintiendront toujours une cohérence entre le paradigme scientifique auquel ils sont rattachés et la pédagogie afférente.

L'inertie de l'AASCB, mise en évidence sans ménagement par la fondation Ford, est emblématique des difficultés inhérentes à la réforme d'un paradigme scientifique et pédagogique en place. On sait à la suite de T. Kuhn que s'émanciper du paradigme dominant n'est pas sans risque pour les enseignants-chercheurs concernés car leur carrière et leur promotion peuvent en souffrir. Dans un champ scientifique ordonné, comme l'est le champ de la gestion, toute initiative sortant de la norme en vigueur est risquée pour les individus. Or comme nous l'enseigne T. Kuhn, un changement de paradigme pédagogique ne peut se réaliser sans l'action d'une minorité qui s'émancipe et s'extrait du paradigme en place en faisant ressortir les anomalies et en apportant de nouvelles réponses théoriques, méthodologiques, instrumentales et pédagogiques (Kuhn, 2008).

La solution imaginée par la fondation Ford a été d'identifier et de localiser les expérimentations dans un nombre réduit d'institutions afin de limiter les levées de bouclier et les phénomènes de résistance. En misant sur une poignée d'institutions pilotes, volontaires et

prestigieuses, la fondation Ford a contourné les résistances inhérentes à une telle entreprise. Il est d'ailleurs symptomatique de noter que le rapport Gordon Howell a été rédigé et publié cinq années après le lancement du programme de réforme. La publication d'un tel rapport avant le lancement des expérimentations et les inévitables critiques qu'il aurait engendrées eut été de nature à dissuader les candidats à la réforme. Mettre en avant les failles et les errements du paradigme pédagogique installé ne suffit pas à enclencher une dynamique de réforme. Une telle pratique peut même avoir l'effet inverse car, se sentant attaqués et stigmatisés, les acteurs en place peuvent se raidir et maintenir leurs positions. C'est en lançant des expérimentations concrètes et en prenant le temps de s'appuyer sur des retours d'expérience que l'on parvient à convaincre et rallier les acteurs à la nécessité d'une réforme en profondeur. En complément des analyses épistémologiques de T. Kuhn qui souligne à de nombreuses reprises la difficulté de l'exercice de changement de paradigme, les travaux de Smith et Raven (2012) sur les dynamiques de transitions écologiques éclairent et confirment les moyens pour réussir une transformation de grande ampleur. Ces derniers soulignent la nécessité de développer des « niches protectrices » pour réussir des transformations de rupture qui doivent protéger les individus des influences et des critiques, leur permettre de développer et de tester de nouvelles idées et technologies, mais également de donner aux acteurs concernés des ressources et des capacités d'action substantielles (Smith & Raven, 2012).

La question des incitations mises en place par les institutions de l'enseignement supérieur de gestion français mérite également d'être revisitée afin de lever les verrous institutionnels qui fabriquent de la résistance et freinent l'évolution de la pédagogie. Si dans les années 1950, en France comme aux États-Unis, la recherche pratiquée dans les écoles supérieures de gestion était marginale, force est de constater que les choses ont depuis considérablement évolué. La recherche est devenue centrale et constitue désormais un critère essentiel dans le classement des différentes structures de l'enseignement supérieur entraînant,

comme le soulignent Denis et Rouquet (2021), « *un découplage toujours plus fort de la recherche et de l'enseignement en gestion* » (Denis & Rouquet, 2021, p. 287). Il semble à cet égard important de revoir les incitations des corps professoraux afin de limiter les injonctions contradictoires - entre les objectifs de publication et la transformation de la pédagogie - auxquelles les enseignants-chercheurs sont confrontés (Adler & Harzing, 2009; Carton & Mouricou, 2017), afin d'être au rendez-vous et à la hauteur des défis de la transition écologique et énergétique. Face à ce tropisme de la publication, une très faible minorité d'enseignants-chercheurs est aujourd'hui en capacité de développer avec succès des stratégies pour pouvoir naviguer entre les injonctions contradictoires de la publication à haut niveau et de la réforme des contenus pédagogiques (Carton & Ungureanu, 2018). Un inventaire, et sans aucun doute un démantèlement, de l'héritage de la fondation Ford et de certaines institutions en place dans l'enseignement supérieur de gestion autour de la publication doivent être entrepris si nous voulons parvenir à faire émerger de nouvelles connaissances et renouveler, en profondeur, les contenus pédagogiques en faveur de la transition écologique et environnementale.

Principe 3 : La transformation des contenus pédagogiques en faveur de la transition écologique et énergétique passe par l'émergence de nouveaux profils d'enseignants-chercheurs

L'activité scientifique et pédagogique étant réalisée par des femmes et des hommes inscrits dans des collectifs (Augier, March, & Sullivan, 2005), il est logique qu'un changement de paradigme passe par un changement identitaire des individus qui composent ce collectif (Kuhn, 2008). Enseigner sur la base de nouvelles méthodes et théories ne peut pas être qu'une posture de circonstance. Cette transformation de la pédagogie engage les individus dans leur identité, c'est-à-dire la manière dont ils se définissent et interagissent entre eux (Brown, 2022).

Dans le cadre d'un changement de paradigme scientifique et pédagogique, ce changement identitaire ne doit pas être pensé comme un *aggiornamento* mais bien comme une transformation importante voire radicale qui n'est pas à la portée de tous les enseignants-chercheurs. Cette dimension identitaire individuelle est un facteur puissant qui explique les difficultés voire l'impossibilité d'un changement de paradigme scientifique et pédagogique. La solution est alors de « fabriquer » de nouvelles identités d'enseignants-chercheurs et de trouver une place à ces derniers pour qu'ils puissent se développer. L'action de la fondation Ford est à cet égard particulièrement réussie à travers notamment le cas de l'école doctorale de Carnegie Mellon. Les étudiants délibérément placés en rupture de paradigme ont été soigneusement formés, protégés, puis placés dans des universités ouvertes au changement. Leurs parcours ont été pensés et accompagnés pour donner des réussites exemplaires (Augier & March, 2011).

Si les institutions d'enseignement supérieur français de gestion souhaitent réussir à pleinement intégrer les enjeux de la transition écologique et énergétique, il est inévitable que la sociologie des corps professoraux évolue et se transforme. L'origine disciplinaire, les centres d'intérêts, les projections, les imaginaires des hommes et femmes qui constituent la communauté des enseignants-chercheurs en gestion ne peuvent pas rester les mêmes. Cette nouvelle génération d'enseignants-chercheurs devra réussir à pleinement intégrer le fonctionnement des organisations dans le cadre des contraintes physiques et biologiques du système Terre et du dépassement des limites planétaires (Rockström & Klum, 2015).

Ces nouvelles identités, connaissances et compétences ne s'improvisent pas et ne peuvent pas s'acquérir après avoir suivi une fresque du climat ou de la biodiversité. Il convient de recruter et de former de nouvelles générations d'enseignants-chercheurs ayant des bases et une assise au sein de la physique, des sciences du système Terre, de l'anthropologie et de la philosophie politique. Le *modus operandi* de la fondation Ford peut ici aussi se

montrer inspirant à travers la mise sur pied de bourses doctorales qui seraient octroyées à des étudiants initialement formés en sciences du système Terre (physique, biologie, chimie...) et qui souhaiteraient entreprendre des recherches doctorales pour documenter, sous un nouveau jour, les facteurs de succès et d'échec des démarches de transition développées par certaines organisations. Des jeunes collègues formés à l'anthropologie, l'ethnologie environnementale ou encore l'éthologie pourraient également apporter de précieux éclairages sur le rapport entretenu par les organisations et les membres qui les composent avec l'environnement naturel. Il serait par ailleurs tout à fait envisageable d'encourager des professionnels qui disposent d'expériences avérées en matière de pilotage des transitions de s'engager dans des recherches doctorales afin qu'ils partagent ensuite leurs connaissances et expertises auprès des apprenants.

III- Faire de la FNEGE un acteur pivot de la transition

Pour qui s'intéresse à l'histoire de l'enseignement supérieur de la gestion en France (Chessel & Pavis, 2001; Pras, 2019), la présentation des actions menées par la fondation Ford dans les années 1950/60 aux États-Unis ne constitue qu'un rappel (Gemelli, 1997). Cet élan de réforme outre-Atlantique doit d'ailleurs être mis en parallèle et en résonnance avec l'action déterminante menée en France par la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) dans les années 1970 (Chessel & Pavis, 2000; Pras, 2019).

Fondée en 1968 sous l'impulsion de M. Debré, la FNEGE a reçu une feuille de route très claire : mieux former les dirigeants français afin de limiter et de rattraper le retard en matière d'innovation et de compétitivité entre la France et les États-Unis. On parle alors d'un « management gap » pour décrire, non pas l'incapacité des grandes entreprises françaises à développer des innovations, mais les retards et les difficultés rencontrées dans le management et le pilotage de celles-ci par leurs dirigeants (Pras, 2019). Si la feuille de route était très

claire, les moyens d’actions l’étaient tout autant : c’est en repensant la formation des formateurs que l’on peut agir sur le contenu des enseignements en gestion et rehausser ainsi les standards (Chessel & Pavis, 2001; Pras, 2019). Comme le relèvent Burlaud et Causse (2021), c’est en 1969 qu’il « fut décidé de donner la priorité à la formation des formateurs, quel que soit le lieu où ils enseignent déjà ou enseigneront plus tard. La FNEGE devint un catalyseur organisant la production d’une offre : mettre sur le marché de l’emploi des enseignants formés aux méthodes de management américaines... L’objectif était de former des ‘agents de changement’, des ‘apôtres du management’ made in America. Ils devaient transposer dans l’enseignement supérieur français les contenus et les méthodes acquis aux États-Unis ou au Québec » (Burlaud & Causse, 2021, pp. 101-102).

Avec dix années de décalage, la FNEGE a initié le même programme d’actions que celui porté par la fondation Ford. Ce décalque ne relève en rien du hasard car les artisans de la création de la FNEGE – Gaston Berger et Pierre Tabatoni – avaient réalisé plusieurs séjours aux États-Unis dans le cadre des « missions de productivité », pour comprendre la réforme de l’enseignement supérieur de la gestion et les actions menées par la fondation Ford (Atlan et al., 1997; Gemelli, 1997). Ils avaient développé des contacts personnels avec les dirigeants de cette dernière et connaissaient parfaitement les conclusions du rapport Gordon-Howell (Atlan et al., 1997). C’est ainsi que la FNEGE a financé dans les années 1970 de nombreux séjours pour des enseignants français au sein des universités et écoles de gestion américaines, mais également québécoises, qui appliquaient les préceptes pédagogiques prônés par la fondation Ford (Gemelli, 1997; Pras, 2019). La FNEGE a également financé des bourses de thèses pour des doctorants français qui ont eu l’opportunité de rejoindre les meilleurs centres de recherche américains en gestion et de côtoyer les meilleurs chercheurs du moment. Toujours dans les années 1970, des doctorants français ont bénéficié de bourses pour terminer leur thèse à l’Institut européen de recherche et d’études supérieures en management, basé à Bruxelles et

créé à l'initiative de Pierre Tabatoni et de la fondation Ford. Les actions de la FNEGE se sont étoffées dans les années 1980 avec, notamment, le lancement du CEFAG sous la houlette d'Alain-Charles Martinet en 1986 et la création des ateliers de Thésée afin de former et d'accompagner les jeunes chercheurs (Pras, 2019). La FNEGE a enfin créé en 1975 la *Revue française de gestion*, en vue de doter la communauté académique française naissante d'une revue qui soit l'égale des meilleures revues anglo-saxonnes (Eichenberger, 1975).

Parce qu'elle est une institution centrale et qu'elle a joué un rôle historique dans l'émergence et la consolidation de l'enseignement supérieur en gestion en France, la FNEGE constitue aujourd'hui un acteur pivot pour soutenir une réforme des contenus pédagogiques enseignés dans les différentes structures de l'enseignement supérieur de gestion en faveur de la transition écologique et énergétique. La FNEGE a la légitimité et les leviers d'action qui pourraient lui permettre d'enclencher une dynamique de transformation de l'enseignement supérieur de gestion comparable à celle menée dans les années 1970. Si ce travail a d'ores et déjà commencé à travers différentes démarches (intégration des objectifs de développement durable dans le classement des revues, appel à la rédaction de manuels sur la décarbonation, parrainage de journées d'étude sur la transition) réussir à pleinement intégrer les objectifs de transition énergétique et écologique suppose des transformations institutionnelles que nous proposons d'envisager sur la base des trois principes de réforme mis en évidence précédemment à partir de l'analyse des actions menées par la fondation Ford.

- 1- **Inviter la communauté française des enseignants-chercheurs à un changement de paradigme scientifique et pédagogique.** Qui veut transformer les enseignements de management doit transformer les bases épistémiques sur lesquelles s'appuient les enseignants-chercheurs qui les dispensent. Si ces bases épistémiques ne peuvent en aucun cas être dictées par un acteur institutionnel, il est en revanche important que la FNEGE acte l'incapacité du paradigme actuel à

fournir des bases de connaissances nouvelles et en phase avec les défis énergétiques et écologiques générés par la bascule dans l'Anthropocène. Ce point nous amène à exprimer un point de désaccord par rapport à la réaction de nos collègues Lamarque et Caby (Caby & Lamarque, 2023) eut égard les recherches et enseignements que notre communauté mène actuellement en matière de développement durable et RSE. Ces travaux ne nous semblent pas apporter des réponses adaptées aux défis de la transition écologique et aux dépassements des limites planétaires. La FNEGE doit acter la non-pertinence des perspectives en matière de 'durabilité faible' (Valiorgue, 2023), de 'RSE stratégique' (Hollandts & Valiorgue, 2012) ou encore de 'RSE cosmétique' (Martinet & Payaud, 2008) qui sont aujourd'hui largement dominantes au sein de la communauté gestionnaire française. La FNEGE doit lancer un appel clair en faveur d'une recherche et d'un enseignement en sciences de gestion en phase avec les défis et périls de l'Anthropocène. La FNEGE s'est construite sur un « management gap » qu'il fallait combler pour éviter le décrochage de l'économie française. C'est aujourd'hui un « transition gap » qu'il faut traiter car l'économie française – comme les autres économies occidentales - n'est pas préparée aux défis énergétiques, écologiques et environnementaux qui sont devant nous. Traiter ce « transition gap » passe par de nouvelles formations et de nouveaux contenus pédagogiques pour les dirigeants et managers d'aujourd'hui et de demain et c'est sur la base de nouveaux profils et de nouvelles compétences des enseignants-chercheurs que ces défis seront traités. En actant la bascule dans l'Anthropocène, le franchissement des limites planétaires et la nécessité d'inscrire les enjeux de transition au cœur de la pédagogie, la FNEGE a la possibilité d'embarquer la

communauté française des enseignants-chercheurs vers la création de nouvelles bases épistémiques pour repenser la recherche et la pédagogie en management.

2- Procéder à un déverrouillage institutionnel. Installer un nouveau paradigme scientifique et pédagogique ne peut se faire sans résistance et pratiques de démantèlement. Cela implique plusieurs choses et en particulier la nécessité de faire émerger, soutenir et protéger des expérimentations pilotes, dans les différentes structures de l'enseignement supérieur de la gestion, en faveur d'initiatives pédagogiques et scientifiques orientées vers une logique de durabilité forte et une intégration des limites physiques et biologiques du système Terre dans le fonctionnement et le pilotage des organisations. Cela passe également par un démantèlement de certaines institutions en place qui freinent les prises de risque en matière de rupture et de redirection de la pédagogie du management en Anthropocène. La FNEGE doit se faire chef d'orchestre d'un déverrouillage institutionnel en embarquant autour d'elle le CNU, le CNRS, la CGE, l'HCERES, la SFM et les différentes parties prenantes de l'enseignement supérieur de gestion susceptibles de lancer des initiatives et de procéder à un 'travail institutionnel' qui conduira à un nouvel équilibre et, sans doute, un re-couplage entre les activités de recherche et d'enseignement. Ce déverrouillage institutionnel invite également à s'interroger sur la gouvernance de la FNEGE et les apports cognitifs que sont susceptibles d'apporter ces différents administrateurs (Wirtz, 2019). Des ouvertures vers des entreprises ou des institutions en pointe sur les enjeux de transition pourraient guider son action, renforcer la légitimité de ses programmes et accéder à de nouvelles ressources.

3- Recruter, former et insérer de nouveaux profils d’enseignants-chercheurs. La FNEGE doit capitaliser sur son savoir-faire historique et unanimement salué autour de la ‘formation des formateurs’, c’est-à-dire le développement des compétences, des connaissances, mais également des identités de la communauté d’enseignants-chercheurs française. Les différents dispositifs inventés et pilotés par la FNEGE dans les années 1970 pourraient être revisités pour cette fois-ci non pas brancher les enseignants-chercheurs français sur le management « made in America » (Burlaud & Causse, 2021) mais sur des centres de recherche et des initiatives qui permettraient d’intégrer des connaissances sur les transformations en cours du système Terre. Lancer des recrutements et financer des thèses en gestion pour des profils issus d’autres disciplines scientifiques est également une piste à travailler pour changer la sociologie et les identités des membres de la communauté des enseignants-chercheurs en gestion française. Le CEFAG et les ateliers de Thésée pourraient naturellement constituer les fers de lance de ce renouveau générationnel, en s’assurant que tous les futurs membres de la communauté gestionnaire française aient pleinement intégré les caractéristiques géologiques, physiques, biologiques et politiques du monde dans lequel nous entrons, à travers des séminaires et des cycles de conférences de haut niveau.

Conclusion

Le défi de la transition écologique et énergétique auquel les sociétés, les économies et les entreprises sont confrontées est immense. Il s’agit d’un défi civilisationnel qui implique d’importantes évolutions culturelles, identitaires, technologiques et organisationnelles. Les sciences de gestion, parce qu’elles sont par essence morales et politiques (Martinet, 2009; Valiorgue, 2020a), sont aujourd’hui rattrapées par ces questionnements. L’interpellation du Shift Project doit être comprise en ce sens car ce qui se diffuse dans nos salles de cours et ce

que nous publions n'est jamais neutre. C'est sur la base de ce même constat, mais avec des objectifs totalement différents de ceux du Shift Project, que la fondation Ford a pris en main le destin des écoles de management américaines dans les années 1950. Elle a ouvert un sentier et une trajectoire dont nous sommes aujourd'hui les héritiers et qui, pour certains, doivent être démantelés. Ce démantèlement et cette *bifurcation* ne peuvent être envisagés comme un simple réajustement des contenus pédagogiques et des syllabus. C'est une transformation épistémique qui est nécessaire si nous voulons combler le « transition gap » dont la prégnance ne fait que se renforcer. Cette transformation épistémique nécessite des ressources importantes, une intelligence d'action, des prises de risques individuelles et collectives, une gouvernance et des renoncements. Sommes-nous prêts ?

Remerciements

Les auteurs tiennent à chaleureusement remercier les membres du comité de rédaction de la Revue Française de Gestion – Aurélien Rouquet et Lise Gastaldi - qui ont accepté le principe de cet essai et nous ont grandement aidé à structurer et préciser nos idées. Nous remercions également nos collègues - Émilie Bourlier-Bargues, Pierre Labardin, Thomas Gauthier, Pierre-Yves Gomez, Julia Parigot et François-Régis Puyou - qui ont eu l'amabilité de lire les premières versions du texte et de nous apporter des remarques pertinentes. Nous tenons enfin à remercier Alain-Charles Martinet qui nous a poussé à mieux contextualiser nos propositions et à les rendre, nous l'espérons, plus concrètes et opérationnelles. Les idées développées n'engagent pour autant que leurs deux auteurs.

Bibliographie

- Adler, N. J., & Harzing, A.-W. (2009). When knowledge wins: Transcending the sense and nonsense of academic rankings. *Academy of management learning & education*, 8(1), 72-95.
- Atlan, D., de Calan, D., Le Van-Lemesle, L., Nioche, J.-P., de Saint Martin, M., Tabatoni, P., & Godelier, E. (1997). L'histoire de l'enseignement de la gestion en France. *Entreprises et histoire*(1), 123-135.

- Augier, M., & March, J. (2011). *The roots, rituals, and rhetorics of change: North American business schools after the Second World War*. Stanford: Stanford University Press.
- Augier, M., March, J. G., & Sullivan, B. N. (2005). Notes on the evolution of a research community: Organization studies in Anglophone North America, 1945–2000. *Organization Science*, 16(1), 85-95.
- Bonneuil, C., & Fressoz, J.-B. (2016). *L'événement Anthropocène: la Terre, l'histoire et nous*. Paris: Seuil.
- Brown, A. (2022). Identities in and around organizations: Towards an identity work perspective. *Human relations*, 75(7), 1205-1237.
- Burlaud, A., & Causse, G. (2021). Créer un corps professoral en sciences de gestion. Rôle de la Fnege et formation outre-Atlantique. In A. Burlaud & F. Bournois (Eds.), *L'enseignement de la gestion en France. Identité, défis et enjeux* (pp. 99-125). Caen: EMS.
- Caby, J., & Lamarque, E. (2023). *Le Shift Project et l'enseignement de la finance : Coquecigrues, calembredaines et billevesées au détriment de la science et de la liberté académique*.
- Carton, G., Dameron, S., & Durand, T. (2017). Higher education in management: The case of France. In *The Future of Management Education: Volume 2* (pp. 261-296). London: Palgrave Macmillan.
- Carton, G., & Mouricou, P. (2017). Is management research relevant? A systematic analysis of the rigor-relevance debate in top-tier journals (1994–2013). *M@n@gement*, 20(2), 166-203.
- Carton, G., & Ungureanu, P. (2018). Bridging the research–practice divide: A study of scholar-practitioners' multiple role management strategies and knowledge spillovers across roles. *Journal of Management Inquiry*, 27(4), 436-453.
- Chessel, M.-E., & Pavis, F. (2000). *Une histoire de la FNEGE (1965-1975) : Rapport final de recherche*. Paris: Fondation nationale pour l'enseignement de la gestion des entreprises.
- Chessel, M.-E., & Pavis, F. (2001). *Le technocrate, le patron et le professeur : Une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*. Paris: Belin.
- Cooke, B., & Kumar, A. (2020). US philanthropy's shaping of management education in the 20th century: Toward a periodization of history. *Academy of management learning & education*, 19(1), 21-39.
- David, P. A. (2001). Path dependence, its critics, and the quest for 'historical economics'. In *Evolution and path dependence in economic ideas* (pp. 15-40). London: Edward Elgar Publishing.
- Denis, J.-P., & Rouquet, A. (2021). La recherche en sciences de gestion: sortir des classements de revues pour retrouver une voix et un public? In A. Burlaud & F. Bournous (Eds.), *L'enseignement de la gestion en France* (pp. 286-311). Caen: EMS.
- Descola, P. (2018). Humain, trop humain ? In R. Beau & C. Larrère (Eds.), *Penser l'Anthropocène*. Paris: Presses Universitaires de Science Po.
- Durand, R., & McGuire, J. (2005). Legitimizing agencies in the face of selection: The case of AACSB. *Organization studies*, 26(2), 165-196.
- Gemelli, G. (1997). Les écoles de gestion en France et les fondations américaines (1930-1975) Un modèle d'appropriation créative et ses tournants historiques. *Entreprises et histoire*(1), 11-28.
- Gordon, R. A., & Howell, J. E. (1959). *Higher education for business*. Columbia: Columbia University Press.
- Hollandts, X., & Valiorgue, B. (2012). La RSE comme processus entrepreneurial de conversion de valeurs sociales en valeur marchande: un examen empirique du lien entre engagements sociétaux et performance économique des entreprises françaises cotées entre 1999 et 2009. *Revue de l'organisation responsable*, 6(2), 20-37.
- Jarzabkowski, P., Dowell, G., & Berchicci, L. (2021). Strategy and organization scholarship through a radical sustainability lens: A call for 5.0. *Strategic Organization*, 19(3), 449-455.
- Khurana, R. (2010). *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton: Princeton University Press.

- Kuhn, T. (2008). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion.
- Macdonald, D. (1989). *The Ford Foundation: The men and the millions*. New-York: Transaction Publishers.
- Martinet, A. C. (2009). Management stratégique et libertés : pour une science noo-politique du concevable. *Management International*, 13(3), 85-98.
- Martinet, A. C. (2022). *Homo Strategicus: Capitalisme liquide, destruction créatrice et mondes habitables*. Caen: Éditions EMS.
- Martinet, A. C., & Payaud, M. (2008). Formes de RSE et entreprises sociales: une hybridation des stratégies. *Revue française de gestion*(1), 199-214.
- McLaren, P. G. (2019). Stop blaming Gordon and Howell: Unpacking the complex history behind the research-based model of education. *Academy of management learning & education*, 18(1), 43-58.
- Nyberg, D., & Wright, C. (2022). Climate-proofing management research. *Academy of Management Perspectives*, 36(2), 713-728.
- Pearson, F. C. (1959). *The Education of American Business Men. A Study of University-college Programs in Business Administration*. New York: MacGraw-Hill.
- Pras, B. (2019). *La FNEGE : 50 ans d'agilité pour l'enseignement de la gestion des entreprises*. Paris: Vuibert.
- Rockström, J., & Klum, M. (2015). *Big world, small planet: abundance within planetary boundaries*. Yale: Yale University Press.
- Schlossman, S., Sedlak, M., & Wechsler, H. (1998). The "New Look": The Ford Foundation and the Revolution in Business Education. *Selections*, 14(3), 8-28.
- Shift, P. (2022a). *Former les Acteurs de l'Economie de Demain*. Paris: The Shift Project.
- Shift, P. (2022b). *Former une Finance au Service de la Transition*. Paris: The Shift Project.
- Smith, A., & Raven, R. (2012). What is protective space? Reconsidering niches in transitions to sustainability. *Research policy*, 41(6), 1025-1036.
- Valiorgue, B. (2020a). *La raison d'être de l'entreprise*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Valiorgue, B. (2020b). *Refonder l'agriculture à l'heure de l'Anthropocène*. Lormont: Le Bord de l'Eau.
- Valiorgue, B. (2023). La durabilité agricole ou l'enjeu du siècle. In S. Abis (Ed.), *Le Déméter 2023. Agriculture et alimentation : la durabilité à l'épreuve des faits*. Paris: IRIS éditions.
- Wirtz, P. (2019). *Les meilleures pratiques de gouvernance*. Paris: La Découverte.
- Zimnovitch, H. (2013). Essai sur un rapport critique et fécond entre histoire et gestion. In L. Cailluet, Y. Lemarchand, & M.-E. Chessel (Eds.), *Histoire et sciences de gestion* (pp. 87-113). Paris: Vuibert.