



HAL
open science

Management : quelle(s) pédagogie(s) dans le contexte de l'Anthropocène ?

Bertrand Valiorgue, Thomas Gauthier

► To cite this version:

Bertrand Valiorgue, Thomas Gauthier. Management : quelle(s) pédagogie(s) dans le contexte de l'Anthropocène ?. Le Libellio d'AEGIS, In press, 20 (2). hal-04556363

HAL Id: hal-04556363

<https://hal.science/hal-04556363v1>

Submitted on 23 Apr 2024

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

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

Management : quelle(s) pédagogie(s) dans le contexte de l'Anthropocène ?

Thomas Gauthier

Professeur, Doyen associé à la pédagogie en Anthropocène et Titulaire de la chaire Carbone 4 "Stratégie en Anthropocène" à emlyon business school

Bertrand Valiorgue

Professeur, Directeur de l'Institut français de gouvernement des entreprises à emlyon business school

INTRODUCTION

Le changement climatique est là. Il est irréversible, brutal, rapide. Il affecte les modes d'existence des humains et des non-humains. Il compromet les écosystèmes, les sociétés, les économies et les organisations – et en particulier les entreprises. Dans ce contexte, il apparaît indispensable que les acteurs de l'enseignement supérieur qui forment les futures forces vives hissent leurs doctrines pédagogiques à la hauteur des enjeux du nouveau "régime climatique" (Latour, 2015) et du franchissement des limites planétaires (Boutaud & Gondran, 2020).

Dans un article publié en 2021 dans la revue *Strategic Organization*, Andrew Hoffman, un universitaire américain, partage les réflexions d'une recruteuse d'un cabinet de conseil, habituée des événements carrières organisés par les établissements d'enseignement supérieur en management (Hoffman, 2021). Ses propos sont sans appel : "je préférerais de loin embaucher en m'appuyant sur la liste des *admis* dans les écoles de management plutôt que sur la liste des *diplômés*. Au passage, cela permettrait aux étudiants d'économiser de l'argent." Ailleurs, et de manière encore plus radicale, d'autres critiques appellent ni plus ni moins à "raser" les écoles de management, accusées de contribuer activement à perpétuer un système économique mortifère pour les humains et la planète (Parker, 2018).

"Où allons-nous ?"

La question, en forme de clin d'œil à l'une des œuvres les plus célèbres de Paul Gauguin, se pose à l'ensemble des acteurs des établissements concernés - Grandes écoles, Écoles universitaires de management (IAE), Instituts universitaires de technologie (IUT), etc.

Dans cet essai, nous revenons sur la genèse puis les transformations successives d'un dispositif pédagogique hétérodoxe mis en place à emlyon business school qui expose les apprenants aux défis et périls de l'Anthropocène. À partir de cette expérience, nous dégageons trois "questions-forces" que nous proposons de mettre en débat afin d'alimenter la conception de dispositifs pédagogiques originaux au sein des établissements d'enseignement supérieur de management. Nous concluons par un appel à un renouvellement des dispositifs pédagogiques afin de sortir les organisations et leurs membres de l'adiaphorie à l'égard du système Terre.

LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE DES FUTURS DURABLES

Le dispositif pédagogique des « Futurs Durables » a été introduit pour la première fois à emlyon business school durant l'année académique 2017 - 2018 dans le programme executive MBA. Il a ensuite été déployé dans le programme Grande école à partir de l'année suivante. Aujourd'hui, il fait partie du cursus obligatoire de la première année du programme Grande école et sert de module d'ouverture dans le programme executive MBA. Depuis son lancement, plus de 4 000 étudiants (en formation initiale) et pas loin de 1 000 apprenants (en formation continue) ont suivi ce cours. Nous revenons dans ce paragraphe sur les principes du cours et détaillons les évolutions qu'il a connu.

Prémises et organisation du cours « Futures durables »

Réécrites au fil des éditions successives de l'expérience pédagogique, trois prémises sont partagées auprès des apprenants dès les premières séances du cours.

i- Les organisations (et en particulier les entreprises) font face à des limites planétaires. Cette situation inédite conduira, à court ou moyen terme, à des transformations structurelles, parfois brutales et surtout peu prévisibles de leur environnement direct mais aussi plus largement du système socio-économique dans lequel elles évoluent (transformations sociétales, changement des comportements, évolutions des normes et des institutions). Pour garantir leur prospérité, les entreprises doivent s'y préparer et, plus encore, prendre part à la conception de « mondes habitables ».

ii- Dans ce contexte, la stratégie d'entreprise doit être repensée. Celle-ci repose, de manière plus ou moins explicite, sur une vision du monde et de l'entreprise dans le monde portée par l'équipe dirigeante. Cette vision du monde est une représentation simplifiée de l'environnement de l'organisation et de l'organisation elle-même, qui fournit aux dirigeants des clés pour comprendre et pour agir. Il s'agit de faire comprendre aux apprenants que les dirigeants sont toujours reliés à un imaginaire particulier dans lequel ils puisent des ressources cognitives et des symboles pour construire une action collective et fixer des objectifs.

iii- Dans un monde en proie à des transformations d'une ampleur et d'une vitesse inédites, faire l'expérience de futurs jusque-là jamais envisagés permet d'élargir voire de transformer sa vision du monde. C'est sur la base de cette remise en cause de l'imaginaire porté par les dirigeants que les organisations peuvent se mettre en capacité de garantir leur prospérité et de prendre part à la conception de « mondes habitables ». Faire l'expérience de futurs non imaginés jusqu'ici permet de casser la dépendance de sentier cognitive et symbolique dans laquelle sont enfermés les dirigeants.

Inspiré par la formation courte *Oxford Scenarios Programme*¹ dirigé par Rafael Ramirez à la Said Business School et construit autour d'une étude de cas réelle et d'une mise en

¹ <https://www.sbs.ox.ac.uk/programmes/executive-education/person-programmes/oxford-scenarios-programme>

situation, le parcours d'apprentissage des « Futurs Durables » se compose de quatre étapes (voir tableau 1 pour une synthèse).

1. Au cours de la première étape 1, les apprenants sont confrontés à une étude de cas réelle et ils sont exposés à une « situation de gestion » (Girin, 1990) qui est présentée et développée par les représentants de l'organisation. L'objectif pour les apprenants est de mettre à jour l'imaginaire et la vision du monde qui est portée par l'équipe de direction de l'organisation étudiée et qui sous-tend son projet stratégique.
2. Durant la deuxième étape, les apprenants troquent leurs casquettes d'analystes pour endosser les habits d'enquêteurs. Il s'agit d'explorer le milieu dans lequel opère l'organisation étudiée et de partir à la recherche de forces de changement à l'œuvre aujourd'hui mais dont les impacts (sur l'organisation) sont soit ignorés, incompris ou inimaginables, du moins du point de vue de l'équipe dirigeante. Cette enquête a pour finalité de débusquer les impensés et les angles morts de la réflexion stratégique de l'équipe dirigeante.
3. Au cours de l'étape suivante, les apprenants s'appuient sur les résultats de l'enquête (une sélection de forces de changement dont ne tient pas compte l'équipe dirigeante dans sa réflexion stratégique) pour imaginer des futurs (possibles), vraisemblablement marqués par des transformations structurelles, parfois brutales et surtout peu prévisibles, du milieu dans lequel opère l'organisation étudiée. Dorénavant scénaristes, ils accordent une attention particulière à l'écriture de récits prospectifs à la fois plausibles et utiles, impliquant des acteurs susceptibles d'intriguer voire de bousculer les représentants de l'organisation.
4. La quatrième et dernière étape voit les apprenants se transformer en metteurs en scène. Leur rôle est de concevoir une pièce de théâtre (pour partie d'improvisation) dans laquelle les représentants de l'organisation sont invités à jouer leur propre rôle dans le but de faire l'expérience de futurs pluriels, de mettre à l'épreuve leur vision du monde, et d'envisager, en interaction avec les apprenants-acteurs, des pistes pour contribuer ici et maintenant à l'habitabilité de la Terre. Les représentants de l'organisation sont exposés à des situations inattendus et improbables qui les font (délibérément) sortir des trajectoires et schémas cognitifs dans lesquels ils sont installés.

| Étape 1 | Étape 2 | Étape 3 | Étape 4 |
|--|---|---|---|
| Analyser la vision du monde portée par les représentants de l'organisation étudiée | Enquêter en Anthropocène Repérer, dans le milieu où opère l'organisation étudiée, des forces de changement dont les impacts sont ignorés, incompris ou inimaginables | Imaginer des futurs possibles dans lesquels le milieu où opèrerait l'organisation étudiée pourrait être marqué par des transformations structurelles, parfois brutales et surtout peu prévisibles | Exposer les représentants de l'organisation à des de futurs pluriels Éprouver la vision du monde de l'organisation étudiée dans des situations complexes, troublées et indéterminées |

Table 1 : Les 4 étapes du dispositif pédagogique des « Futurs Durables »

Cheminement personnel et transformations du cours

À la suite d'une longue interview avec Jorgen Randers², l'un des principaux auteurs du rapport au club de Rome « The limits to growth », le responsable pédagogique du cours des « Futurs Durables » s'est intéressé à la vie des idées et aux propositions théoriques et expérimentales associées à l'émergence du mouvement environnementaliste aux États-Unis dans les années 1960 et 1970.

La rencontre avec des auteurs tels que Rachel Carson, Ivan Illich, Buckminster Fuller et Donella Meadows a profondément marqué l'enseignant, au point de produire chez lui l'effet d'un appel : celui de transformer son dispositif pédagogique, dans le respect de la rigueur académique, en un protocole d'apprentissage susceptible de permettre aux étudiants de saisir la dimension copernicienne des transformations du système Terre.

Si, en 1543, Copernic a provoqué un séisme en faisant passer l'humanité d'une vision d'un monde clos à celle d'un univers infini, aujourd'hui, les travaux des scientifiques du système Terre, à l'instar des chercheurs du Stockholm Resilience Centre, permettent de tracer avec de plus en plus de précision les contours du "terrain de jeu" du système économique mondial, dont toute sortie fait peser sur la survie de l'humanité un danger réel. Cette prise de conscience de l'ampleur et de la radicalité des transformations en cours ont conduit le responsable pédagogique à reprendre les fondements ainsi que l'organisation du cours « Futurs durables ».

Quatre évolutions principales ont permis d'affiner l'intention du cours et ses fondements afin de plonger les apprenants et les dirigeants de l'organisation partenaire dans le contexte de l'Anthropocène et du franchissement des limites planétaires.

² Dont un extrait est disponible à partir de ce lien : <https://atelierdesfuturs.org/jorgen-randers-gouverner-le-long-terme/>

1/ De la recherche d'une solution unique à la définition de problèmes pluriels

Lors des premières éditions des « Futurs Durables », les représentants de l'organisation étudiée exposaient une problématique prédéfinie, en lien avec leurs préoccupations du moment, et acceptée en l'état par les apprenants comme point de départ à leurs travaux. Par exemple, la direction commerciale d'une entreprise spécialisée dans l'étude et la fabrication de sièges d'aéronefs a proposé aux étudiants d'explorer les futurs possibles (et sa place dans ceux-ci) d'un secteur aéronautique engagé sur des trajectoires compatibles avec les enjeux climatiques et moins dépendantes des approvisionnements en énergies fossiles. Le choix d'inviter les représentants de l'organisation étudiée à préparer puis à partager avec les apprenants une problématique, une question précise, un problème circonscrit auquel il s'agirait d'apporter des éléments de réponse, s'inscrivait dans la lignée des préconisations les plus largement partagées par les concepteurs de dispositifs pédagogiques similaires. Dans *The art of the long view*, ouvrage de référence en matière de prospective, l'auteur, Peter Schwartz, conseille de démarrer toute démarche de construction de scénarios prospectifs par identifier le "problème clé" ou la "décision clé" que l'équipe dirigeante devra immanquablement considérer dans un "avenir proche" (Schwartz, 2012).

Après avoir procédé ainsi pendant les premières années du cours, il fût décidé de rompre avec la présentation aux apprenants d'une problématique "prête à l'emploi" et "prête-à-penser" pour dorénavant consacrer la première partie de leurs travaux à l'exploration du milieu de l'organisation étudiée et à la problématisation. En Anthropocène, les situations complexes, troublées, indéterminées - et donc problématiques, notamment du point de vue de l'organisation étudiée - s'avèrent innombrables et nécessitent un long travail d'enquête afin qu'elles puissent être correctement appréhendées (Gauthier & Valiorgue, 2024b). Chemin faisant, il s'est avéré que les apprenants se sont engagés dans un effort plus soutenu et authentique pour "faire connaissance" avec les représentants de l'organisation étudiée, clarifier leurs intentions (i.e. répondre à la question : pourquoi ont-ils souhaité nous soumettre une étude de cas réelle ?) et spécifier les effets attendus (sur eux-mêmes et, au-delà, sur l'organisation) pendant et après leur participation au dispositif pédagogique des « Futurs Durables ».

2/ De l'évitement possible à l'appréhension guidée du trouble

Dans les premières versions des « Futurs Durables », les apprenants avaient "quartier libre" pour identifier dans le milieu où opérait l'entreprise étudiée des forces de changement ignorées, incomprises ou unimaginables. À peine quelques adresses de sites web et autres références de publications grand public destinées à acculturer les visiteurs-lecteurs aux grandes transformations écologiques, politiques, sociales, économiques, etc., leur étaient-elles partagées. Il était alors possible aux apprenants de ne pas vivre le "trouble", de ne pas (re)découvrir le diagnostic posé par les experts en sciences de la Terre, voire de ne pas ressentir la colère ou la tristesse qui parfois submerge celui ou celle qui prend conscience de l'incommensurabilité du nouveau "régime climatique".

Dans le parcours d'apprentissage actualisé des « Futurs Durables », les apprenants sont accompagnés. Ils embrassent, sous la conduite du corps enseignant, les multiples dimensions de l'Anthropocène, aidés en cela par les apports des sciences humaines et

sociales. Comme le remarquent Testot et Wallenhorst, “un historien se demandera quel rôle ont joué le capitalisme ou le colonialisme dans l’Anthropocène, un sociologue enquêtera sur le lobbying, un psychologue sur notre capacité à nous voiler la face, un philosophe sur les processus qui auraient facilité notre changement de comportement” (Testot & Wallenhorst, 2023). De plus, l’engagement des enseignants est incarné par la préparation et l’animation d’une série de conférences durant lesquelles chacun partage avec les étudiants les observations, résultats et questionnements issus de sa propre pratique d’enquête en Anthropocène.

En pratique, accompagner - et sécuriser - les apprenants dans leur découverte des multiples dimensions de l’Anthropocène a permis de dépasser les raisonnements simplistes auxquels ils cédaient volontiers jusque-là. D’un côté, certains refusaient de mener l’enquête au motif qu’il fallait en définitive s’attendre à ce que les progrès des sciences et des techniques rendent caduques les préoccupations qui seraient nées d’une analyse un peu poussée des pressions qu’exercent le nouveau régime climatique et les limites planétaires sur le fonctionnement actuel des sociétés et des économies. De l’autre, certains se ralliaient plutôt derrière un slogan lapidaire, “*no future*” - “il n’y a pas d’avenir possible”. Dans un cas comme dans l’autre, les étudiants saisissaient la possibilité qui leur était offerte d’éviter le trouble.

3/ Des scénarios de transition aux récits de transformation

Dans la plupart des dispositifs pédagogiques d’introduction à la prospective, il est demandé aux apprenants d’imaginer les transformations possibles du milieu dans lequel opère l’organisation étudiée. Pour ce faire, il est fréquent de leur suggérer que l’on peut considérer qu’il y a trois familles de transformations possibles.

Dans la première, la croissance conserve son statut de boussole et structure les changements politiques, économiques, techniques et sociaux envisagés. Dans la deuxième, l’objectif de croissance reste important, quoiqu’il soit ici tempéré par une prise en compte plus prononcée des enjeux de durabilité (du modèle de croissance qui n’est pas contesté pour autant) et de justice sociale. Dans la dernière famille de transformations possibles, résolument techno-solutionniste, des découvertes scientifiques et des innovations technologiques outillent des transitions socio-techniques qui permettent de mettre les activités humaines au diapason des contraintes environnementales.

Ces trois archétypes de scénarios de transition ont un point commun : ils ignorent qu’en Anthropocène, le système Terre est non-ergodique. En pratique, cela signifie que “l’on ne passe pas d’un état stable à un autre état stable différent par nature”. Au contraire, le système Terre est bel et bien “entré dans une dynamique de changement dont on ne connaît ni l’ampleur, ni les effets, ni le rythme, ni le terme” (Valiorgue, 2020b, p. 49).

Inspiré notamment par les travaux d’Hoffman et Jennings (Hoffman & Jennings, 2018, 2021), le responsable pédagogique des « Futurs Durables » a fait le choix de proposer aux apprenants de s’appuyer sur trois autres archétypes de récits de transformation.

La première repose, lui aussi, sur l’hypothèse selon laquelle la poursuite de la croissance est un objectif cardinal qui oriente les décisions et les actions des acteurs, privés comme

publics. Le deuxième s'articule autour d'une hypothèse nouvelle, rarement prise au sérieux dans les écoles de management et par les entreprises. Ici, des effondrements socio-environnementaux obèrent la poursuite du *business as usual* - voire la survie-même de l'humanité - et imposent à l'organisation étudiée, laissée sans issue évidente, d'interroger en profondeur sa raison d'être et d'envisager des finalités et des modes opératoires difficilement concevables à l'aune de ce que proposent les sciences de gestion (Martinet, 2009). Dans le troisième archétype de récit de transformation, c'est la perspective d'un nouveau siècle des Lumières (*cultural re-enlightenment*) qui est explorée, rendue peut-être nécessaire par la non-ergodicité du système Terre et "l'entrée dans un nouveau contexte" qui impose non seulement aux entreprises mais à l'ensemble des institutions et des logiques institutionnelles de la civilisation thermo-industrielle de se reconfigurer dans le respect des limites planétaires.

Le passage de la première à la seconde famille d'archétypes de récits prospectifs a conduit les apprenants et les représentants des organisations étudiées à s'intéresser à un éventail considérablement élargi d'acteurs et à spéculer à propos de rôles et de relations entre acteurs qu'ils auraient probablement ignorés autrement.

4/ Des scénarios de futurs à "l'épreuve des futurs"

Lors des premières éditions des « Futurs Durables », il était demandé aux apprenants d'imaginer plusieurs futurs possibles dans lesquels l'entreprise étudiée aurait à opérer, et de les matérialiser sous forme de scénarios et d'illustrations. En prenant appui sur ces images de futurs, les représentants de l'entreprise étudiée étaient ensuite invités à interroger à voix haute les implications de ces futurs possibles sur les choix qu'ils pourraient faire, les priorités qu'ils pourraient établir (ou auxquelles ils pourraient renoncer), et les actes qu'ils pourraient poser *hic et nunc*, révélés, confirmés ou au contraire invalidés par les futurs envisagés.

L'objectif était de doter les représentants des organisations étudiées de "souvenirs du futur", expression employée par Alvin Toffler dans son ouvrage *The Future Shock*, dans lequel il constate que les entreprises et la société en général disposent de nombreux outils qui permettent d'"établir un lien entre la génération actuelle et le passé", mais aucun moyen de "se souvenir du futur" (Toffler, 1971). Toutefois, l'équipe pédagogique des « Futurs Durables » a pu constater que les représentants des entreprises étudiées - mais également les apprenants - faisaient alors le plus souvent l'expérience de ce que le designer australien Stuart Candy appelle le "vide expérientiel", le grand écart entre les futurs "théoriques" (quoique décrits sous forme de scénarios illustrés), et des futurs qui seraient au contraire "éprouvés" (Candy & Dunagan, 2017).

La décision fût alors prise de recourir aux méthodes et aux outils du design fiction pour permettre aux représentants des entreprises étudiées de découvrir et d'interagir avec plusieurs futurs mis en scène sous forme de mini pièces de théâtre dans lesquelles ils jouent alors leur propre rôle dans des situations futures possibles (Gauthier & Valiorgue, 2024a). En pratique, l'exposition à des scénarios illustrés ne permettait pas le plus souvent de susciter chez les représentants des entreprises étudiées un niveau d'engagement suffisant pour qu'ils prennent au sérieux la nécessité de regarder le présent et de l'évaluer du point

de vue de futurs possibles, ce qui signifie, au passage, d'épouser une autre métaphysique du temps au cœur du principe responsabilité de Hans Jonas puis, plus tard, du catastrophisme éclairé de Jean-Pierre Dupuy.

En revanche, faire l'expérience de plusieurs futurs, sans pouvoir garder leurs distances vis-à-vis d'eux, a permis aux représentants d'organisations étudiées d'être aux prises avec des transformations profondes du milieu dans lequel elles opèrent et d'explorer, ici et maintenant, des émotions et des stratégies, des issues possibles et des modes opératoires adaptés.

| Étape 1 : analyser la vision du monde | | Étape 2 : enquêter en Anthropocène | | Étape 3 : imaginer des futurs possibles | | Étape 4 : faire l'expérience de futurs pluriels | |
|--|--------------------------------|--|------------------------|--|--------------------------|--|----------------------|
| <i>Avant</i> | <i>Après</i> | <i>Avant</i> | <i>Après</i> | <i>Avant</i> | <i>Après</i> | <i>Avant</i> | <i>Après</i> |
| Chercher une solution unique | Définir des problèmes pluriels | Éviter le trouble | Appréhender le trouble | Scénarios de transition | Récits de transformation | Scénarios de futurs | "Épreuve des futurs" |
| En Anthropocène, les situations complexes, troublées et indéterminées sont problématiques. Un travail est nécessaire pour parvenir à formuler les problèmes qui se posent à l'organisation étudiée | | Les multiples dimensions de l'Anthropocène remettent en question les règles du jeu. Le milieu dans lequel opère l'organisation est troublé | | En Anthropocène, le système Terre est non-ergodique. Il est alors nécessaire de s'intéresser à un éventail considérablement élargi d'acteurs et à spéculer à propos de rôles et de relations entre acteurs non envisagés jusque-là | | Tant que le futur n'a pas été éprouvé, il « n'est pas réel » (J.-P. Dupuy). Faire l'expérience des futurs est un moyen de les faire exister et d'apporter du crédit au résultat de la confrontation de la vision du monde de l'organisation étudiée avec ceux-ci | |

Tableau 2 : Les 4 transformations du dispositif pédagogique des « Futurs Durables »

TROIS "QUESTIONS-FORCES" POUR BÂTIR DES PÉDAGOGIES EN ANTHROPOCÈNE

Les évolutions du cours que nous venons de présenter ont été guidées par trois « questions forces », susceptibles de guider la refonte de dispositifs pédagogiques qui souhaiteraient mieux intégrer les défis posés par la transformation du régime climatique et le franchissement des limites planétaires.

Concevoir des « mondes habitables » ou poursuivre un développement « durable » ?

La pédagogie dans les écoles de management s'est efforcée jusque-là d'intégrer les questions et les principes d'action associés aux concepts de responsabilité sociétale des entreprises et de développement durable. Ces notions sont étudiées depuis plus de 20 ans et la plupart des enseignants-chercheurs en sciences de gestion sont familiers de ces concepts (Acquier, Mayer & Valiorgue, 2024).

Plus récemment, une partie de la communauté académique des sciences de gestion s'est saisie des Objectifs de développement durable définis par l'Organisation des Nations Unies

pour formuler de nouvelles questions de recherche et pour hisser les référentiels de compétences utilisés dans différents programmes de formation à la hauteur des grands défis du 21^{ème} siècle (García-Feijoo, Eizaguirre, & Rica-Aspiunza, 2020).

Dans le même temps, d'autres enseignants-chercheurs, largement minoritaires et avec lesquels les auteurs de cet essai se sentent plus d'affinités, ont critiqué une hypothèse importante dans la construction de la notion de "développement durable", selon laquelle il serait possible à l'entreprise de continuer à se concentrer sur sa rentabilité et sur les intérêts de ses actionnaires, tout en tenant compte d'enjeux environnementaux et sociaux de plus en plus manifestes (Acquier et al., 2024 ; Ergene, Banerjee, & Hoffman, 2021). Ils convoquent de plus en plus souvent les travaux (et parfois les alertes) de leurs collègues en sciences "exactes", qui ont conduit à proposer l'hypothèse de l'entrée dans une nouvelle époque géologique : l'Anthropocène.

Si le groupe de travail mandaté par la Commission Internationale de Stratigraphie a finalement voté contre l'inscription de l'Anthropocène en tant que période géologique, il n'en demeure pas moins que l'époque actuelle est marquée par « un chaos de constats d'autant plus angoissants qu'ils sont assésés par les sciences exactes » (Testot & Wallenhorst, 2023, p. 33). Et c'est ensuite aux sciences humaines et sociales, dont relèvent les sciences de gestion, de politiser l'Anthropocène (Hoffman & Jennings, 2021), de « sociétaliser l'entreprise » (Gomez, 2022), et d'envisager de nouvelles manières d'organiser la vie humaine en société.

L'Anthropocène fournit un cadre « interprétatif et opératoire » puissant. Il permet de dépasser le recours systématique au terme de crise", symptôme d'un abandon coupable, celui d'avoir "cessé de vouloir définir le réel". Il nous enjoint, selon les mots de P. Baumard, à "affronter la maturité du monde au moment même où nous venons d'épuiser nos répertoires doctrinaires" (Baumard, 2012). Il appelle, enfin, dicit Alain Charles Martinet, "un projet de connaissance et d'action urgent et autrement [plus] exigeant [que la poursuite du seul objectif de rentabilité] : concevoir des mondes habitables " (Martinet, 2022).

Baliser ou fantasmer le champ des futurs possibles ?

L'économie de marché tire son dynamisme de la capacité constamment renouvelée de l'Homme à innover, c'est-à-dire à coloniser le futur avec l'image rêvée que nous en avons aujourd'hui. Et si le futur était contraint, au moins en partie, par un hiatus dont l'évidence s'impose progressivement et que l'économiste Daniel Cohen avait choisi comme titre à l'un de ses ouvrages en 2015 : *Le monde est clos et le désir infini ?* (Cohen, 2015)

Lorsque l'étudiant en école de management est invité à engager une réflexion à propos du futur, il s'agit, le plus souvent, d'explorer le champ des possibles. L'objectif affiché : "penser l'impensable", titre donné à l'un de ses ouvrages paru en 1962 par Herman Kahn, l'un des principaux théoriciens de la doctrine militaire américaine pendant la Guerre froide (Kahn & Aron, 1962). L'attitude prospective, telle que présentée par Gaston Berger dans un texte du même nom, consiste ainsi à "voir loin" et à "voir large" (Masse, Berger, & Bourbon-Busset, 2007).

Dans le même temps, le franchissement des limites planétaires invite, au contraire, à contraindre le champ des futurs possibles sur la base de critères biogéophysiques. Jusqu'à il y a peu, les flux physiques pouvaient en effet ne pas être considérés comme des déterminants de premier ordre de l'activité économique, tant ils étaient faibles devant les stocks disponibles ou la capacité d'absorption et de renouvellement de l'environnement.

La "grande accélération" du développement de l'activité économique depuis les années 1950 tend, aujourd'hui, à invalider un cadre de pensée dans lequel le champ des possibles est apparemment infini (Steffen, Broadgate, Deutsch, Gaffney, & Ludwig, 2015). Tandis que la consommation d'énergie a été multipliée par 7 depuis le milieu du siècle dernier et que les activités humaines sont désormais la principale force de changement sur Terre, les flux physiques sont devenus de fait des *proxys* pertinents et nécessaires pour analyser les activités économiques, que ce soit à l'échelle d'une entreprise, d'un secteur ou pour délimiter le "terrain de jeu" du système économique mondial.

Face aux limites planétaires, il est essentiel que les étudiants soient capables de qualifier ou de disqualifier, à l'aune de leur faisabilité biogéophysique, plusieurs scénarios prospectifs. Ce faisant, ils seront plus précisément à même de détecter et d'anticiper les conflits d'usage de ressources ou la propagation dans l'économie des ruptures environnementales. En l'absence de toute réflexion au sujet de la faisabilité biogéophysique de différents scénarios prospectifs, les étudiants courent le risque de ne pas être en mesure de détecter et d'anticiper les potentielles recompositions de chaîne de valeur et de maintenir l'illusion qu'une stratégie à l'étude est résiliente face aux risques de transition et d'adaptation.

Enquêter ou dissenter ?

L'Anthropocène appelle enfin l'émergence d'une nouvelle forme d'apprentissage, l'enquête dans le monde, face au paradigme encore dominant de la "visite des œuvres". Dans ce dernier paradigme, Y. Chevillard et C. Ladage rappellent que "le professeur conduit la visite de différents "monuments" qu'il présente et commente aux étudiants. Ainsi, en matière de développement durable, visitera-t-on par exemple "le réchauffement climatique", "la biodiversité", "l'architecture durable", etc." (Chevillard & Ladage, 2010).

Or les entreprises à l'épreuve de l'Anthropocène font l'expérience de réalités organisationnelles singulières, difficilement explicables par le seul recours à des considérations d'ordre général. La confrontation à des études de cas *réels*, proposées par des organisations qui sont *réellement* en train de faire l'expérience de l'Anthropocène, est une modalité pédagogique intéressante pour permettre aux étudiants de découvrir par eux-mêmes, au contact de professionnels en entreprise, ce que fait l'Anthropocène aux organisations.

En pratique, elle leur permet de faire l'expérience du trouble des dirigeants d'une entreprise (dont il est attendu qu'ils soient capables d'exposer les enjeux auxquels leur organisation fait face et de poser les problèmes auxquels elle devrait répondre), d'identifier et d'évaluer les valeurs qui s'affrontent dans les processus décisionnels en entreprise, ou encore de révéler les erreurs de jugement qui peuvent entacher les choix de l'équipe dirigeante (Bhatti, Ramirez, & Athanasopoulou, 2023; Gauthier, 2020; Sardar, 2010).

Pour les entreprises, devenues terrain d'enquête, l'Anthropocène se caractérise par la multiplication de situations inextricables auxquelles il faut néanmoins trouver une "issue", dicit Landivar (Landivar, 2021). Les "bons" problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes et la problématisation, la définition de problèmes sur lesquels l'entreprise pourrait consacrer son attention et son action, apparaît elle-même troublée, indéterminée (Gauthier & Valiorgue, 2024b).

Ensuite, tandis que l'on commence à chercher à trouver une issue à la situation problématique préalablement circonscrite, on révèle "de nouvelles contraintes et de nouveaux objectifs" qui ont le potentiel d'interroger continuellement le résultat initial de la problématisation. En Anthropocène, l'enquête est bien plus qu'une simple modalité d'apprentissage : c'est une "philosophie en action", une "manière de vivre" (Masse et al., 2007).

UN APPEL : SORTIR DE L'ADIAPHORIE A L'EGARD DU SYSTÈME TERRE

L'expérience pédagogique du cours « Futurs durables » et ses évolutions sont animées par une ambition générale : ***sortir la pédagogie du management de l'adiaphorie à l'égard du système Terre et de ses composantes (atmosphère, hydrosphère, lithosphère et biosphère) qui suit puissamment impactées par les activités humaines.*** Elle peut constituer une boussole pour orienter les transformations de la pédagogie du management dans le contexte de l'Anthropocène et du franchissement des limites planétaires (Acquier et al., 2024; Carton & Valiorgue, 2023).

La notion d'adiaphorie a été inventée par les Grecs et plus précisément par l'école stoïcienne afin de désigner les choses et actions moralement neutres. Le terme *Adiaphoron* signifie en grec « les choses indifférentes ». L'adiaphorie est l'expression d'une indifférence à l'égard de choses ou des comportements qui sont eux-mêmes jugés indifférents. La notion a par la suite été reprise dans la théologie chrétienne afin de discuter de la moralité des actions qui ne sont pas explicitement interdites ou autorisées par la Bible (Moreau, 1948).

La notion d'adiaphorie est au cœur de la philosophie morale de Zygmunt Bauman (Bauman, 1989 ; Bauman & Donskis, 2013). Elle émerge en particulier dans son travail sur le lien entre la modernité et l'Holocauste (Bauman, 1989). Chez Bauman, il n'y a pas une faculté morale innée dans chaque être humain. Chacun peut basculer dans le bien ou le mal en fonction des contextes et des circonstances dans lesquels il se trouve placé. Bauman rejoint en partie Hannah Arendt dans son étude du phénomène totalitaire et sa référence à la « banalité du mal » (Arendt, 1995). Il va cependant plus loin dans son diagnostic car il est évident pour lui que les origines de l'Holocauste se situent dans des dynamiques organisationnelles dans lesquels des individus normaux ont été soumis à des ordres, des procédures, des protocoles, une division du travail et une spécialisation des tâches, un langage bureaucratique, une loyauté à l'égard du collectif, des opportunités de carrière et la maîtrise d'objets techniques et des raisonnements moyens-fins (Jensen, 2014, p. 18). Et de suggérer que « *l'histoire de l'organisation de l'Holocauste pourrait être raconté au sein d'un manuel de management scientifique* » (Bauman, 1989, p. 150).

Le fait que les comportements des individus soient dictés et formatés par un contexte n'est pas une donnée originale pour l'étude des organisations. On sait depuis les travaux de Kurt Lewin et sa théorie du champ que les individus sont capables d'exprimer des traits de personnalité très différents en fonction du contexte dans lequel ils sont placés. On sait également à la suite des travaux de Stanley Milgram que la soumission à l'autorité peut conduire des individus normaux à commettre des actions qu'ils condamneraient fermement et refuseraient d'accomplir dans d'autres circonstances (Rojot, 2005).

Néanmoins, on comprend à la lecture de Bauman que l'exercice d'actions moralement condamnables au sein des organisations n'est pas imputable à la frange des individus qui auraient une éthique moins stricte ou, pire, seraient animés par des pulsions maléfiques. L'adiaphorie au sein des organisations relève d'une propension généralisée des êtres humains à s'enfermer dans l'indifférence morale et l'incapacité à prendre en considération les conséquences de leurs actions (Clegg & Pinha e Cunha, 2019; Jensen, 2010, 2014).

Un deuxième aspect complémentaire de la philosophie morale de Zygmunt Bauman peut s'avérer particulièrement utile afin d'appréhender les responsabilités des organisations à l'égard du système Terre. Il touche au caractère moral des organisations. Dans de nombreux travaux en sciences de gestion, l'organisation est dotée d'une responsabilité morale (Jensen, 2010). Dans ce cadre de raisonnement typique de la majorité des travaux contemporains sur la RSE et le développement durable, c'est l'entité collective et pas les individus qui la composent qui a une « raison d'être » et le devoir d'exercer une responsabilité à l'égard de certaines parties prenantes qui subissent les conséquences négatives de son activité (Acquier, Daudigeos, & Valiorgue, 2011 ; Valiorgue, 2020a). La philosophie morale de Zygmunt Bauman prend ses distances avec cette perspective qui réifie l'organisation. Il considère qu'étendre les préoccupations morales au-delà des individus constitue une erreur ontologique. Pour Bauman, ce sont les membres d'une organisation qui doivent tracer et pratiquer un chemin éthique au sein de l'organisation.

En s'appuyant sur les travaux de Bauman, Jensen parle « d'organisations adiaphoriques » pour désigner les contextes organisationnels qui fabriquent de l'insensibilité et normalisent l'indifférence à l'égard des conséquences des actes individuels et collectifs des membres d'une organisation sur ses parties prenantes (Jensen, 2014). Des organisations normales et pleinement institutionnalisées peuvent produire des événements terribles sans pleinement rendre compte car leurs membres sont plongés dans un état d'adiaphorie. Ces organisations adiaphoriques sont des organisations qui détournent les individus de leur responsabilité et empêche les individus potentiellement plus sensibles de s'engager dans des démarches pour élargir le spectre des responsabilités et procéder à une évaluation morale de certaines de leurs pratiques individuelles et collectives (Jensen, 2014, p. 27).

L'adiaphorie à l'égard du système Terre nous semble être une des caractéristiques essentielles des organisations contemporaines qui jusqu'ici a été très peu comprise et documentés. Du fait de leurs processus, de leurs vocabulaires et de leurs façons de voir le monde de manière anthropocentrée et naturaliste, les organisations poussent leurs membres à une indifférence généralisée à l'égard du vivant. Les impacts sur l'eau, la biodiversité, les sols, l'atmosphère, les non-humains sont sortis de toutes formes d'évaluations et prescriptions morales.

CONCLUSION

Face à l'effondrement du vivant, le réchauffement incontrôlé des températures et le franchissement des limites planétaires dont les origines sont toutes anthropiques, il est indispensable que l'enseignement du management permettent de sortir de l'adiaphorie à l'égard du système Terre dans laquelle une masse importante des individus sont aujourd'hui enfermés. La pédagogie du management dans le contexte de l'Anthropocène doit conduire à mettre un terme à la construction et au maintien « d'organisations adiaphoriques » en donnant à voir les impacts, les dépendances et les conséquences de leurs actions sur le système Terre et les non-humains. Cette sortie de l'adiaphorie organisationnelle implique de revoir en profondeur la pédagogie des écoles de management afin de débusquer les contenus adiaphorisants et de proposer de nouvelles expériences pédagogiques susceptibles de rehausser les préoccupations et évaluations morales des individus. Cette préparation à la fabrique et au pilotage d'organisations sensibles à l'égard du système Terre invite le corps enseignant des différentes écoles de management à concevoir et à proposer aux étudiants des expériences pédagogiques qui leur permettront de comprendre les règles du jeu - économique, politique, social mais également bio-géophysique qui vont structurer les futurs des sociétés humaines et des organisations qui les composent.

BIBLIOGRAPHIE

- Acquier Aurélien, Daudigeos Thibault & Valiorgue Bertrand (2011) "Corporate social responsibility as an organizational and managerial challenge: the forgotten legacy of the Corporate Social Responsiveness movement." *M@n@gement*, vol. 14, n° 4, pp. 222-250.
- Acquier Aurélien, Mayer, Julie & Valiorgue Bertrand (2024). Anthropocène, limites planétaires et nouvelles frontières des sciences de gestion. *Revue française de gestion*, n° 315, pp. 1-23.
- Arendt Hannah (1995) *Les origines du totalitarisme*. Paris: Seuil.
- Bauman Zygmunt (1989) *Modernity and the Holocaust*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman Zygmunt & Donskis Leonidas (2013) *Moral blindness: The loss of sensitivity in liquid modernity*. London: John Wiley & Sons.
- Baumard, Philippe. (2012). *Le vide stratégique*. Paris: CNRS.
- Bhatti Yasser, Ramirez Rafael & Athanasopoulou Andromachi (2023) "The value produced in lending strategic problems as live cases in futures education." *Futures*, n° 148, pp. 1031-1032.
- Boutaud Aurélien & Gondran Natacha (2020) *Les limites planétaires*. Paris: La Découverte.
- Candy Stuart & Dunagan Jake (2017) "Designing an experiential scenario: The people who vanished." *Futures*, n° 86, pp. 136-153.
- Carton Guillaume & Valiorgue Bertrand (2023) "Préparer l'enseignement supérieur de gestion aux défis énergétiques et écologiques de l'Anthropocène." *Revue française de gestion*, n° 313(6), pp. 101-121.
- Chevallard Yves & Ladage Caroline (2010) "La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable." Colloque International "Education au développement durable et à la biodiversité: concepts, questions vives, outils et pratiques", Digne les Bains.
- Clegg Stewart & Pinha e Cunha Miguel (2019) "Liquefying modernity: Zygmunt Bauman as organization theorist." in Clegg Stewart & Pinha e Cunha Miguel [eds], *Management, organizations and contemporary social theory*. London: Routledge, pp. 19-37.
- Cohen Daniel (2015) *Le monde est clos et le désir infini*. Paris: Albin Michel.

- Ergene Seray, Banerjee Subhabrata Bobby & Hoffman Andrew (2021) "(Un) sustainability and organization studies: Towards a radical engagement." *Organization studies*, vol. 42, n° 8, pp. 1319-1335.
- García-Feijoo María, Eizaguirre Almudena & Rica-Aspiunza Alvaro (2020) "Systematic review of sustainable-development-goal deployment in business schools." *Sustainability*, vol. 12, n° 1, pp. 440-?.
- Gauthier Thomas (2020) *Faire face à la désorientation stratégique des entreprises*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Gauthier Thomas & Valiorgue Bertrand. (2024a) "Faire face aux écueils de la sociétalisation : le cas de l'exploration spatiale." *Harvard Business Review France*. 11 mars 2024.
- Gauthier Thomas & Valiorgue Bertrand (2024b). "Pluraliser le futur pour gouverner l'entreprise en Anthropocène." *Harvard Business Review France*. 29 novembre 2023.
- Girin, Jacques. (1990). L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode. *Epistémologies et sciences de gestion, Economica*, 141-182.
- Gomez Pierre-Yves (2022) "La sociétalisation des entreprises a commencé." *Le Monde*. 25 janvier 2022
- Hoffman Andrew (2021) "Business education as if people and the planet really matter." *Strategic Organization*, vol. 19, n° 3, pp. 513-525.
- Hoffman Andrew & Jennings Devereaux (2018) *Re-engaging with sustainability in the Anthropocene era: An institutional approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman Andrew & Jennings Devereaux (2021) "Institutional-political scenarios for Anthropocene society." *Business & Society*, vol. 60, n° 1, pp. 57-94.
- Jensen Tommy (2010) "Beyond good and evil: The adiaphoric company." *Journal of Business Ethics*, vol. 96, n° 3, pp. 425-434.
- Jensen Tommy (2014) "On adiaphoric organizations and adiaphoric organizational members." in Jerzy Kociatkiewicz & Monika Kostera [eds] *Liquid organization, Zygmunt Bauman and organization theory*. New York: Routledge, pp. 13 - 34.
- Kahn Herman & Aron Raymond (1962) *Thinking about the Unthinkable*. New York: Horizon Press.
- Landivar Diego (2021) "Quelle stratégie pédagogique depuis l'anthropocène ?" in Landivar Diego [ed] *Expériences pédagogiques depuis l'Anthropocène*. Paris: Editions des archives contemporaines, pp. ?.
- Latour Bruno (2015) *Face à Gaïa: huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris: La Découverte.
- Martinet Alain Charles (2009) "Management stratégique et libertés : pour une science noo-politique du concevable." *Management International*, vol. 13, n° 3, pp. 85-98.
- Martinet Alain Charles (2022) *Homo Strategicus : Capitalisme liquide, destruction créatrice et mondes habitables*. Caen: Éditions EMS.
- Masse Pierre, Berger Gaston & Bourbon-Busset Jacques (2007) *De la prospective*. Paris: L'Harmattan.
- Moreau Joseph (1948) "Ariston et le stoïcisme." *Revue des études anciennes*, vol. 50, n° 1, pp. 27-48.
- Parker Martin (2018) *Shut down the business school*. Chicago: University of Chicago Press
- Rojot Jacques (2005) *Théorie des organisations*. Paris: Eska.
- Sardar Ziauddin (2010) "Welcome to postnormal times." *Futures*, vol. 42, n° 5, pp. 435-444.
- Schwartz Peter (2012) *The art of the long view: Planning for the future in an uncertain world*. New York: Wiley.
- Steffen Will, Broadgate Wendy, Deutsch Lisa, Gaffney Owen & Ludwig Cornelia. (2015) "The trajectory of the Anthropocene: the great acceleration." *The Anthropocene Review*, vol. 2, n° 1, pp. 81-98.
- Testot Laurent & Wallenhorst Nathanaël (2023) *Vortex: faire face à l'anthropocène*. Paris: Payot.
- Valiorgue Bertrand (2020a) *La raison d'être de l'entreprise*. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.

Valiorgue Bertrand (2020b) *Refonder l'agriculture à l'heure de l'Anthropocène*. Lormont: Le Bord de l'Eau.