

## POURQUOI JE N'UTILISE PAS LES CAS, OU LE MYTHE DU RÉCIT OBJECTIF

*Intervenant : Claude Riveline*

*Professeur à l'École des mines de Paris*

*27 janvier 1993*

*Rapporteurs : Gilles Garel avec l'aide de Marie-Christine Drugeon,*

*Nathalie Raulet et Annick Valette*

### AUX ORIGINES DES CONVICTIONS

Je suis contre les cas... dans mes propres enseignements. Cela étant, j'ai employé au fil des années et j'emploie encore des méthodes qui y ressemblent et je ne critique pas nécessairement leur usage ailleurs, parce que les problèmes de l'enseignement que j'ai cru discerner ne sont pas ceux des autres et réciproquement. Ma position à l'égard des cas n'en reste pas moins négative.

Je n'ai pas du tout démarré dans la gestion. Mon premier poste d'enseignement était un poste de chef de travaux d'exploitation des mines. Ce que j'ai enseigné d'abord est l'art et la manière de faire des trous dans le sous-sol pour faire de l'argent. Ceci m'a amené à fréquenter les Charbonnages de France de très près. J'y suis rapidement devenu consultant. Et puis, on m'a confié des élèves et le principal procédé pédagogique que j'ai choisi, en 1963-64, était de leur confier un vrai problème dans une vraie entreprise. Mais ils ne travaillaient jamais sur un problème qui m'était confié. C'est une déontologie à laquelle je me suis toujours tenu avec rigueur : ne jamais faire travailler des étudiants pour moi.

Au fil des années, assez rapidement, étudiant les problèmes de gestion des Houillères d'une part comme consultant et comme praticien et d'autre part, voyant les élèves affronter la dure réalité des entreprises, j'en suis arrivé à une idée de la gestion et une idée de la formation des étudiants

à la gestion. La gestion telle qu'elle est enseignée dans les livres correspond à des problèmes et à des solutions, à des décisions et à des choix, c'est-à-dire des sous-ensembles de l'histoire qui ont une sorte d'autonomie. Il y a une énigme à résoudre, des idées que l'on va mettre en oeuvre. La méthode des cas se présente comme un dépassement de cette relation problème-solution : la solution passe au second plan, au bénéfice de la bonne approche, la bonne attitude, la bonne méthode.

### UN DÉBUT DE CRITIQUE

Malheureusement, ma critique est en amont de cette présentation. Ce que je critique, c'est l'idée de problème. Il n'y a pas problème de gestion. Ou plus exactement, dans la même entreprise au même instant, il y a une infinité d'énoncés possibles. Il y a des gens embêtés, des gens excités, des gens ambitieux, des gens déprimés, il y a des gens qui acceptent, des gens qui refusent, il y a des variétés d'attitudes, de comportements et de discours, qui changent tout le temps. Et en fonction de la manière dont on les écoute, dont on leur répond, ils changent. J'en suis venu assez vite et de manière de plus en plus théorisée à l'idée que tous ces gens là sont sans doute agités par des passions, comme dans du Balzac ou du Shakespeare, mais que plus fondamentalement ils sont logiques.

On est dans le monde de la gestion, c'est-à-dire dans le monde du gouvernement des choses

par des critères. Tout cela est très rationnel. Le problème c'est que ces rationalités sont incohérentes, c'est-à-dire qu'elles ne portent pas toutes sur les mêmes choses, ni en même temps, ni pour les mêmes raisons. Par rapport à la formulation problème-solution il y a des oppositions, des logiques adverses, des façons de voir, de faire, irrémédiablement différentes. C'est un jeu compliqué qui n'est pas réductible à des problèmes, ou alors à une infinité de problèmes.

Quel est le rôle du savoir dans tout cela ? Le moins que l'on en puisse dire, c'est que ce n'est pas clair. On n'a jamais vu un médecin qui n'ait pas appris la médecine, on n'a jamais vu un chimiste qui n'ait pas appris la chimie, mais Jacques Coeur, trésorier de Charles VII et qui a inondé l'Europe de ses "factories" et de ses produits textiles, n'avait pas fait de Business School, c'est prouvé ! Comment faisait-il ?

Il y a donc des gens qui réussissent très bien sans avoir appris la gestion. Est-ce que ça veut dire pour autant que ce que nous autres enseignants faisons ne sert à rien ? Non ! Nous formons des gens, mais pas au sens où l'on apprend un métier. Observez la vie des entreprises : les responsables sont de profils extrêmement divers. Ils réussissent ou échouent pour des raisons qui ne sont pas réductibles à la maîtrise d'un savoir ou même d'une compétence. Je dirais même que face à la même situation déclarée à tort ou à raison situation de crise, il y a plusieurs façons de sortir de la crise.

Qu'est-ce que c'est la bonne gestion ? Quelqu'un a dit : c'est l'art de faire coïncider les

événements. C'est-à-dire qu'il faut à un instant donné avoir l'enveloppe, le timbre, la lettre, le stylo, la feuille... La mauvaise gestion c'est quand il manque quelque chose. La bonne c'est de la vigilance, de l'ardeur, de la passion, des insomnies, de l'activité. Toute mère de famille connaît cela : la gestion d'une cuisine, d'un logement ou d'une famille si elle est nombreuse, est une catastrophe évitée à chaque instant. Comment fait-on pour éviter les catastrophes ? C'est à cela, si tant est que nous le sachions, que nous devons initier nos élèves.

### LES SPÉCIFICITÉS DES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE DES MINES

Les élèves de l'École des mines de Paris sont ultra-sélectionnés. Pour vous donner une idée, au dernier concours il y avait 8 000 candidats et le dernier reçu était classé 165ème. Ce sont des gens qui ont le cortex particulièrement agile au sens des épreuves du concours d'entrée. Comment réagissent-ils quand on les met en troisième année

face à un problème de gestion ? Deux exemples réels ont eu jadis pour cadre les mines de charbon : fournissez-nous des indications sur l'affectation du matériel du fond sachant qu'il y en a du bon et du défectueux. Où faut-il mettre le bon matériel, sachant que tout le monde le veut ? Peut-on arbitrer de manière objective ? Avez-vous des propositions à formuler sur la façon de faire un réseau

de galeries ? Sachant qu'il y en a 30 km, que ça coûte 3 000 francs du mètre et que si on économise 1 %, cela paie largement votre étude ? Faut-il faire un réseau court ? Il n'est pas certain que la longueur soit le bon critère. Il faut voir ! A quoi sert un réseau ?

---

*Qu'est-ce que  
la bonne gestion ?  
Quelqu'un a dit :  
c'est l'art de faire coïncider  
les événements.*

---

Face à un tel problème, que font les étudiants sans bons maîtres qui s'occupent d'eux ? Ils sont terrifiés, si futés soient-ils, et ils fuient.

Il existe trois lignes de fuite classiques dans ce travail de recherche, et parfois des combinaisons entre les trois.

• *Première ligne de fuite : l'abstraction.* "Je vais faire un modèle sur ordinateur : ça va cracher l'optimum". L'étudiant ayant passé quelques jours sur le terrain, ayant ramassé tous les papiers sur lesquels il y avait des chiffres écrits et ayant vaguement interrogé un grand chef s'est fait son idée. Il repart et fait des organigrammes, il écrit des instructions, cela ne marche pas, il les modifie. Quand le programme marche, cela lui donne l'exaltante sensation d'avoir appris quelque chose. Il défendra son programme comme une tigresse défend ses petits.

• *Deuxième ligne de fuite : le sentiment.* "J'ai vu quelqu'un..., c'est l'adjoint de l'adjoint. Il devrait être chef ! Il a tout compris ! D'ailleurs il m'explique... Je n'ai qu'à prendre sous sa dictée, le problème est résolu".

• *Troisième ligne de fuite : l'orgie d'activité.* "Monsieur ! J'y passe jour et nuit. J'ai compté à la main 2 500 pièces usagées, mais je crois que c'est à 7 000 que je commencerai à voir". "Et quand vous aurez fini, qu'est-ce que vous ferez ?" La question ne le tourmente pas parce qu'il a l'exaltante impression d'être dans le concret.

Ces trois attitudes ont toutes pour caractéristique de mener nulle part. Donc, notre apostolat va consister à les aider, comme dit l'empereur Marc Aurèle, "à suivre leur pente, mais dans le sens de la montée".

## MA MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT

Le procédé pédagogique que je privilégie dans la formation des élèves, ce sont des études sur

des vrais sujets, suffisamment longues (une année scolaire), très fortement encadrées. On les alerte sur les périls, on leur indique des lectures qui peuvent les aider, on leur demande des efforts de formalisation, ni trop, ni trop peu. Quelques centaines de travaux ont été produits de cette manière : que peut-on en dire et comment la méthode des cas se situe-t-elle par rapport à cela ?

### En préalable : une typologie des savoirs

Bien que j'aie fait état de ma perplexité devant l'utilisation du savoir dans la gestion pour les élèves de l'École des mines, le savoir joue un rôle important. En gros, je classerai le savoir en quatre catégories.

• *Les choses que tout le monde a intérêt à savoir.* Je ne veux pas dire qu'il faut nécessairement les apprendre à l'école, mais on a beaucoup de mal à les apprendre sur le terrain. Exemples : la comptabilité et le droit.

• *Les choses qu'ils n'ont pas le droit d'ignorer.* Non pas parce que ça sert, mais parce qu'on s'attend à ce qu'ils les connaissent : ce sont les disciplines réputées scientifiques, la statistique, le calcul économique, la recherche opérationnelle. Il arrive que cela serve, et ensuite, plus on en connaît, moins on s'en sert à tort et à travers. Quand les gens ont éprouvé les limites très étroites dans lesquelles les formalismes fonctionnent, ils s'en servent seulement quand il faut s'en servir.

• *Les savoirs qui donnent confiance en soi.* Ils ne servent à rien, mais tout le monde en parle. Et quand on est dans des endroits où les gens parlent ce langage là, si on ne le connaît pas, on est malheureux, inférieur : marketing, stratégie, gestion des ressources humaines, enfin toutes ces matières qui sont de l'eau diluée, du moins au

niveau des formalismes. Elles renvoient à des pratiques sérieuses, mais ce qui en est dit dans les livres est pratiquement dépourvu de substance. Mais il faut connaître ce genre d'excipient sans principe actif faute de quoi, on n'a pas de siège autour de la table où on en parle.

• *Les enseignements critiques.* Ceux pour lesquels j'ai le plus de tendresse. C'est-à-dire, mon propre cours, vous me pardonnerez de l'apprécier, c'est un cours dont la proposition centrale est que le coût d'un bien n'existe pas, et je considère que pour un cadre supérieur, il est très important de savoir qu'il y a des choses qui se disent couramment et qui ne sont pas fondées. Je dis cadre supérieur parce qu'on ne peut pas dire cela à des techniciens, à des gens de position moyenne ou plus basse dans la hiérarchie parce que leur sécurité intime repose sur des outils et des certitudes. Si on leur casse leur outil, on ne leur donne rien en échange. Pour moi un cadre supérieur, c'est celui dont le métier est de s'occuper des problèmes insolubles ; et qui

survit, parce qu'il a l'estime de son entourage, et une certaine sécurité sur le plan de l'emploi. Je ne lui tolère pas la sécurité intellectuelle en plus. Il faut qu'il accepte une certaine insécurité intellectuelle. J'organise pour mes élèves un séminaire sur la gestion dans l'urgence et je les mets en présence de gestionnaires qui ne savent pas trop, mais qui se débrouillent quand même. Je n'ai jamais vu de traités de "gestion dans l'urgence". Or, quand on observe la vie économique par les temps qui courent, c'est quand même assez répandu. Il est vrai que l'urgence, c'est

le nom qu'on donne à la vitesse quand on est dépassé. Mais les gens dépassés, il y en a plein les rues et il y en a qui se débrouillent mieux que d'autres. Comment font-ils ? C'est donc la quatrième variété d'enseignements que j'appelle les enseignements critiques.

### **L'enseignement de la gestion à l'École des mines**

Nanti de ces idées qui n'avaient pas encore cette forme un peu canonique, je suis parti gaiement dans la formation des élèves de l'École, et j'ai expliqué par quel moyen : des études en vraie

grandeur. L'essentiel de mon temps est consacré aux élèves titulaires, c'est-à-dire ceux qui font trois ans d'étude, les ingénieurs civils.

Mais je consacre aussi beaucoup de temps aux ingénieurs au Corps des Mines. Nous formons ce groupe de 15 à 18 personnes par une immersion intensive dans la vie. Ils effectuent deux stages, l'un d'un an, l'autre de dix mois. Le premier résolu-

ment appliqué (ils ont un travail d'ingénieur de terrain) et le deuxième, à l'étranger. Mais chaque fois, leur stage est fortement appareillé, c'est-à-dire qu'ils ont un correspondant qu'ils doivent voir au minimum deux heures par mois et ils ont des sujets de réflexion communs qui les obligent continuellement à se poser la question de savoir ce qu'ils sont en train de faire. Même philosophie, on les plonge dans du concret énigmatique et on est intrigué avec eux. On ne leur donne pas les recettes, on leur dit, "vous ne comprenez pas, nous non plus, mais essayons de voir, on a plus

---

*Je classerai le savoir  
en quatre catégories :  
ce que tout le monde  
a intérêt à savoir,  
ce qu'on n'a pas le droit  
d'ignorer, ce qui donne  
confiance en soi, et les  
enseignements critiques.*

---

l'habitude d'être perplexe que vous". Voilà à peu près l'enseignant idéal de gestion pour moi. C'est celui qui tient debout quand l'élève vacille. Cela correspond à la troisième année pour en revenir aux élèves titulaires.

En deuxième année, on essaie de les préparer de notre mieux à affronter les grandes épreuves qui les attendent en troisième année. Pour cela on leur donne évidemment des cours mais il y a très longtemps que je me suis préoccupé de leur faire vivre en accéléré une étude de troisième année, pour faire des gammes avant le concert en quelque sorte. Et voilà la tentation de la méthode des cas. Nous allons leur raconter une histoire et on va leur demander ce qu'ils feraient dans ce cas là, comme à Harvard en somme...

#### Le "cas Riveline" à l'École des mines

Compte tenu de ce que je vous ait dit sur ma vision de la formation et de la gestion, je me suis refusé à cette méthode pour deux raisons : l'une qui tient au sujet, l'autre qui tient aux élèves.

Comme je l'ai dit au début, je n'ai jamais vu un problème de gestion qui s'impose comme étant un problème de commerce, d'industrie, de fabrication, de comptabilité. Le comptable a tendance à appeler cela un problème de comptabilité, un spécialiste de psychologie un problème psychologique. Chacun donne au problème le nom de sa solution. Si je fabrique un cas, je vais imposer à mes élèves une lecture de l'aventure en question, je m'y refuse, car la principale difficulté est d'élaborer une telle lecture.

Deuxième aspect : les difficultés auxquelles un élève est confronté sur ses sujets d'options et auxquelles un praticien est confronté dans la vie n'ont que des rapports lointains avec les difficultés

auxquelles un étudiant, de Harvard par exemple, est confronté sur un cas. Je m'empresse de dire que j'ai le plus grand respect pour Harvard, notamment parce que cela s'adresse à des praticiens. Quelqu'un qui a passé plusieurs années dans les entreprises est beaucoup plus à même de faire les transpositions utiles (il ne les fait pas toujours d'ailleurs) qu'un élève qui a eu pour toute expérience un vague stage ouvrier où il n'a pas vu grand chose. Fabrice à la bataille de Waterloo a des idées très limitées sur ce qui se passe à l'état-major. Donc ça met l'étudiant en face de difficultés, mais de difficultés largement artificielles.

Enfin, la tyrannie du professeur est redoutable et j'aurai l'occasion de vous dire combien je suis indigné du pouvoir qu'on donne à des enseignants incompetents, au moins dans un cas qui me touche de très près et sur lequel je conclurai tout à l'heure.

Cela étant, il y a des choses qui ressemblent à la méthode des cas, et que je pratique : mes exercices d'évaluation des coûts sont des schémas d'histoires réelles et que je résume en une page, pas en quarante-cinq. Faut-il acheter une nouvelle machine ? C'est effectivement une histoire qui est arrivée à un industriel. Une nouvelle machine apparaît sur le marché, faut-il l'acheter, compte tenu du fait que la précédente n'est pas morte ? Mais ce n'est pas un cas, c'est-à-dire que nous ne jugeons pas des attitudes, nous organisons un débat d'idées. On va les pousser à la faute, car un élève ne sait qu'il y a un platane sur le bord de la route que s'il rentre dedans. Ensuite, nous leur faisons jouer un jeu d'entreprise, mais sans leur faire croire qu'après ils savent gérer. On simule à l'ordinateur le fonctionnement d'une économie, et puis on voit comment ils se débrouillent ; et il n'y a pas là de manipulations

d'âmes, tout est complètement transparent et explicite.

### Les exercices de gestion scientifique

Toutefois, j'ai monté pendant de nombreuses années des activités qui ressemblent à des cas, mais à la manière du Canada Dry. Je voulais fuir le péril de la théorisation abusive, le péril de la tyrannie du professeur. Comment éviter tout cela ? Je crois y être parvenu, mais cela demande un travail tellement considérable, que cela a fini par s'arrêter faute de combattants du côté des enseignants. Cela s'appelait les exercices de gestion scientifique.

Le principe est le suivant : trois équipes de quatre élèves vont travailler pendant six jours, chacune sur une ancienne étude du CGS (Centre de Gestion Scientifique). Il leur sera fourni les documents authentiques dont les chercheurs avaient disposé. Bien entendu, en un temps aussi court, on fait un choix, mais ce sont de vrais documents. On prépare les élèves à exposer à leurs camarades des deux autres équipes ce qu'ils ont retenu de ce travail. La sanction, ce sont des copies que les auditeurs rédigent sur ce qu'ils ont entendu et dont il est donné lecture publique sans commentaire. Les élèves parlent aux élèves.

Le corps enseignant reste passif pendant les exposés, pendant la rédaction des copies et pendant la lecture des copies ; ce qui ne l'empêche pas, une fois que tout est terminé, de se retrouver avec les élèves qu'ils ont encadrés pendant les six jours pour leur dire : "vous avez vu les copies minables que vos camarades ont rendues, ce n'est pas étonnant, vous aviez manifestement compris mais vous n'avez pas fait passer le message". Ou au contraire, "félicitations, la copie restitue l'essentiel à nos yeux". Quels sont les yeux en question ? Le

point crucial est la participation des encadrants à l'étude : ils en ont été les vrais acteurs. Ce qui permet aux élèves de leur dire : "vous vous y êtes pris comme des manches ; voilà comment nous aurions fait". Il y a une espèce d'interpellation des enseignants, de fragilité en quelque sorte, "oui on a vécu ça comme cela : d'ailleurs effectivement, ce jour là, on a eu tort". Autrement dit, ce que Harvard proclame, à savoir que les vrais acteurs devraient être présents (ce qui est rarement le cas), donne des résultats tout à fait intéressants.

*Le jeu Peugeot.* Exemple : l'exercice Peugeot qui est littéralement entré dans la légende ; une étude qu'avait menée M. Berry avec H. Molet ; M. Berry a dû faire jouer cet exercice quinze fois. Quatorze fois, les conflits ont été les mêmes dans les équipes que ceux qu'on avait constatés chez Peugeot. Et des conflits hallucinants, parce que les gens se comportaient avec une violence et une irrationalité incroyables. Ils ont tous retrouvé l'attitude cocasse, contre-économique, folle que les gens de Peugeot avaient adoptée. C'est un cas très intéressant d'expérimentation en gestion scientifique. C'est quand même rare. C'est comparable à l'ulcère expérimental chez le singe névrosé dont les psychanalystes se vantent ; on peut fabriquer un ulcère à l'estomac chez un singe, alors que c'est le type de maladie le plus psychosomatique qui soit. Nous avons fabriqué des conflits authentiques avec des élèves.

*L'affaire Bidule.* (Budget informatisé décentralisé par usine et linéairement étudié). Je conclurai sur l'affaire lamentable que je vous avais annoncée. C'est l'affaire Bidule. J'apprends, il y a quelques années, qu'il y a à HEC et à l'ESCP, un cas Bidule. Il fait partie du cursus. J'étais très flatté, parce que Bidule est une publication que j'ai patronnée et préfacée. Je vous raconte en quoi cela consiste et

quelle a été ma colère et mon désarroi lorsque j'ai appris comment se déroulait le cas Bidule. L'affaire se déroulait dans une multinationale française qui était prise d'une espèce de frénésie mathématique et informatique. Ils avaient conçu le projet de fabriquer sur ordinateur tous les budgets de toutes leurs usines dans le monde grâce à la programmation linéaire. C'est ridicule mais toute l'entreprise, ou plutôt tous les gens qui aimaient ça, s'étaient pris d'un grand enthousiasme. Or, un corpsard des mines, ingénieur-élève en stage d'un an dans cette maison, friand de mathématiques, avait souhaité leur prêter main forte. Je lui ai dit :

- "Ça ne marchera jamais votre machin".

J'ai peut-être dit "bidule" à ce moment là, ce qui lui a donné des idées par la suite. Il me répond :

- "Vous dites ça, le scepticisme c'est bien, mais il ne faut pas en abuser ; enfin un projet exaltant".

Et puis, au fil des mois, j'ai senti qu'il commençait à craquer, qu'il s'apercevait que ça ne marchait pas du tout et que sur le terrain, les gens s'en moquaient éperdument ; on entretenait joyeusement les apparences ; tout le monde faisait comme si... Et peu à peu le programme a continué à avoir une espèce de vie mythique chez ceux qui l'avaient écrit, ceux qui l'avaient inventé et au centre de calcul il y avait des tonnes de listings...

Ce garçon en a conçu une colère terrible, on s'était moqué de lui, d'autant plus que je le lui avais dit et qu'il avait passé plusieurs mois à

travailler avec une totale loyauté. Il a dit :

- "Ma vengeance sera terrible".

- "Vengez-vous, lui répondis-je, mais faites attention ; racontez votre aventure !"

Il m'écrivit alors un texte d'une plume de feu, vingt-cinq pages. Je lui ai dit :

- "Si on publie cela, vous et moi on va en prison, parce que c'est de la pure et simple diffamation".

- "Bon, bon, je vais faire une version soft".

Et il revient, il avait enlevé quelques bâtons de dynamite, mais c'était toujours aussi épouvantable.

Et là-dessus, et ça vous situera l'année, "L'impré-  
cateur" de RV. Pilhes a eu le prix Femina. C'était un

pastiche du baratin des PDG.

Un livre remarquable d'ailleurs.

Il a dit :

- "Je vais faire un pastiche".

Alors il a tout maquillé, le nom du projet, le siège social qu'il a mis en Amérique, les produits... et il a fait ce texte, qui a été et qui reste fulgurant. Il était pratiquement impossible de savoir ce que cela désignait. Le Directeur de l'école a été informé des clés, l'a lu et a dit : "je trouve ça extrêmement marrant". Il l'a envoyé à douze

PDG, dont le vrai. Et il a reçu, chose étonnante, trois types de réactions. Quatre n'ont pas répondu. Quatre ont dit : "follement drôle, je suis sûr qu'il se passe des choses comme cela chez moi" (dont le vrai) et quatre qui ont dit "c'est une honte de diffuser des insanités pareilles, c'est tourner le dos au progrès, c'est décourager des gens dévoués et intelligents".

À deux ou trois semaines de là, je reçois un coup de téléphone d'un des principaux héros de

---

*Il n'y a pas de problèmes  
de gestion. Ou plus  
exactement, dans la même  
entreprise au même instant,  
il y a une infinité  
d'énoncés possibles.  
Il y a des gens embêtés,  
des excités, des ambitieux,  
des déprimés...*

---

l'affaire Bidule, le Directeur de l'informatique, celui qui adorait le projet et qui d'une voix très pompeuse et grave m'a dit :

- "Pouvez-vous mettre à ma disposition vingt exemplaires de cette publication, dont j'ai eu communication par le Président".

- "C'est pour quoi faire ?" ai-je demandé avec quelques gouttes de sueur glacée qui me coulaient dans le cou.

- "C'est parce que le Président veut me faire travailler dessus".

Le lendemain matin, il me téléphone, d'une voix blanche, et me dit :

- "M. le Professeur, je suis en mesure de vous faire un procès".

- "Mon Dieu, que me dites-vous là ?"

- "Vous avez trahi notre confiance, nous avons introduit quelqu'un dans les plus secrets recoins de notre entreprise et il en a profité pour nous ridiculiser. D'ailleurs, vous l'avouez dans la préface".

- "Oui, j'ai signé la préface, moi, mais l'auteur signe d'un pseudonyme. J'ai dit que tout ce qui était dit là-dedans était vrai, mais je n'ai pas dit que ça provenait d'une seule entreprise. C'est un collage. Vous avez là une collection d'aberrations locales. D'ailleurs, quatre PDG se sont reconnus"...

- "Vous vous moquez de moi ?"

- "Écoutez Monsieur, actuellement, personne ne connaît ceux que cette publication désigne, et pour

cause, puisque c'est un collage ; si vous insistez, tout le monde pensera que c'est vous. Est-ce que c'est bon pour vous ?"

- "Vous allez entendre parler de moi".

Il y a eu quelques péripéties : ça tombe entre les mains d'"Informatique et gestion", qui était le Paris-Match des centres de calcul de l'époque ; il y a eu un colloque des informaticiens de Haute et Basse Normandie qui s'intitulait "Bidule ou plus jamais ça", un triomphe extraordinaire ! Je suppose que c'est par cette voie là que c'est devenu le cas Bidule. Quinze ans plus tard, on le joue encore je crois. C'était l'article, avec les questions suivantes aux étudiants : "Comment expliquez-vous cette résistance à l'innovation de l'entreprise ? Qu'auriez-vous fait pour imposer Bidule ? Pensez-vous que cette irrationalité est générale et est-ce que vos lectures et vos stages vous ont permis de constater une généralisation à un tel scandale ?"

En fait de "cas" c'était exactement le contraire de la philosophie de l'étude en question et ce que je trouve d'autant plus scandaleux, c'est que j'avais signé. Donc les gens qui enseignaient ce cas, qui le faisaient faire, qui le dirigeaient, pouvaient me téléphoner -je suis dans l'annuaire- pour savoir ce qui s'était passé dans l'affaire Bidule, parce qu'il était clair qu'elle était maquillée. Plus jamais !

## LE MYTHE DU RÉCIT OBJECTIF : DÉBAT

**Cas et réalité**

*Une participante : "Pourquoi est-ce si important que la réalité soit retracée ? Pourquoi coller à ce qui s'est passé ? Un bon exercice pour l'étudiant, est-ce quelque chose qui fait revivre ce qui s'est passé dans la réalité ?"*

**Claude RIVELINE :** "On ne peut pas revivre la réalité, parce que la réalité n'existe pas. Il s'est passé des tas de choses qui ont été vues par différents acteurs chacun à leur manière. Il n'y a pas un sous-ensemble qui serait commun à tous ces acteurs. Et s'il en existe un, c'est qu'on l'a fabriqué, on raconte la bataille. Prenez la bataille de Poitiers : il y a quatre versions de cette bataille, deux arabes, deux latines. Notamment parce qu'on ne sait pas si Charles Martel était ennemi ou allié du comte de Toulouse. Quelle est la vraie bataille de Poitiers ? La gestion, c'est des discours, pas des faits. Ce que les gens appellent le réel, c'est la théorie qu'ils préfèrent, le modèle qui leur plaît. Mais il n'a aucune priorité absolue sur tout autre.

*La même participante : Est-il positif pour l'enseignement que les*

*animateurs du cas aient vécu l'expérience ?*

**C.R. :** Oui. Dans leur dialogue avec les élèves, ils vont dire des choses qui ne sont pas dans le papier et qu'ils ne peuvent même pas prévoir. Un élève pourra très bien dire : "aviez vous peur, ce jour là ?" Ou (l'animateur) : "ce jour là, nous étions arrivés en retard à cause d'une panne de RER ; avant même qu'on ait commencé, le chef était de mauvaise humeur". Ce sera vrai, l'élève s'en rendra compte tout de suite. Il sera dans ce climat qui caractérise la gestion où les humeurs, les passions, les hasards, les considérations purement psychologiques jouent un rôle et on ne peut pas les mettre dans le recueil. L'animateur d'un cas ne peut pas simuler, car ce ne sera pas cohérent si c'est vrai. Ce ne sera cohérent que si la cohérence est fabriquée.

Un romancier fait très attention à ce qu'il dit. Dans "Guerre et Paix", il y a mille personnages. Tolstoï les a vraiment surveillés, pour éviter qu'une fille au chapitre dix-huit devienne blonde alors qu'elle était brune au chapitre deux. Balzac faisait des poupées de ses personnages et les

jetait quand ils étaient morts pour ne pas les ressusciter bêtement. On ne peut pas fabriquer du réel, on peut faire du romanesque. Le romanesque est cohérent, esthétique. Le réel, non.

*Un participant : Vous dites que le réel est un construit. Sa richesse ne peut être transmise que par celui qui a vécu le cas. Un bon animateur de cas peut-il raconter des anecdotes bien choisies qui ne sont pas forcément tirées du cas qu'on étudie, qui ne sont pas forcément d'ailleurs tirées de l'expérience... Par exemple, le cas Polaroid-Kodak, très employé aux Etats-Unis, montre que Kodak était très gros et Polaroid très petit sur le marché des instantanés. Le PDG de Kodak a absolument voulu "avaler" Polaroid et ça lui a coûté très cher. C'est un cas qu'on peut animer de différentes façons et on peut apporter des éléments de réel. Pensez-vous que c'est limité par rapport à la méthode que vous avez évoquée, ou cela peut-il être un palliatif ?*

**C.R. :** Très honnêtement, je considère que ce genre de cas est un poison pour l'âme des étudiants qui n'ont pas d'expérience : cela raconte le passé

comme si c'était de l'avenir. Or, il y a une dissymétrie tout à fait considérable entre le passé et l'avenir. Par ailleurs, faire croire que se lancer dans cette aventure dingue d'absorber Polaroid est un problème qui se poserait en termes de "on fait ou on ne fait pas", c'est vraiment tromper le monde. Les grands choix de ce type que j'ai pu observer dans les entreprises résultaient d'obscures maturations.

S'il s'agit d'apprendre des éléments de législation japonaise, je suis pour les cas. Mais quand on veut faire croire aux étudiants qu'avec ça, on les prépare, quand ils sont PDG de Kodak à absorber Polaroid, ce n'est pas sérieux.

*Une intervenante : Dans quelle mesure l'enseignant peut-il avoir une expérience de terrain ? Comment concilier une vie d'entreprise et une vie d'enseignant ?*

**C.R. :** Il y a quelque chose qui s'appelle la gestion et qui n'a pas de rapport avec la vie de l'entreprise : étudier intelligemment les ouvrages rangés dans le rayon gestion des bibliothèques. C'est du réel : il y a des auteurs, du papier, des éditeurs. On peut étudier le succès ou l'insuccès de tel ou tel livre de gestion, on peut prendre des critiques dans des revues, interroger des lecteurs... La gestion peut s'étudier comme

un corpus de savoirs. On fait bien de l'histoire ancienne sans l'avoir vécu. L'histoire c'est comme le corps humain : il n'a guère changé depuis des siècles, pourtant on l'étudie toujours ! Ce qui est nouveau n'est pas l'objet, c'est les questions.

Mes camarades qui sont en entreprise m'ont reproché pendant des années d'en parler sans y avoir été. C'est comme dans les bars de Marseille, si on n'a pas fait deux ans de prison, on n'est rien du tout. On a beau avoir entendu des conversations... Mais on peut être criminologiste sans avoir été assassin. Je pratique les entreprises sans avoir la même vie qu'elles. C'est plus une différence de degré par rapport à la vie de l'entreprise que de nature. Est-ce qu'en ayant fait des études de gestion on parle mieux de la vie des entreprises que quand on n'en a pas fait ? J'ai vu des investissements réalisés avec un taux de rentabilité négatif. Le chef savait que ce serait bon pour le renouvellement à son poste compte tenu de la situation politique...

En archéologie, les débutants ramènent des quantités de matière. Les maîtres reviennent de six mois de fouilles avec un caillou ! Mais quel caillou ! Si le débutant ne ramène pas grand chose ce qu'il ramènera ne vaudra pas cher. Le maître en comptabilité pourra ne pas répondre à une question et dire

vous verrez ça l'année prochaine... Les élèves sentiront qu'il peut faire deux heures de cours sur la question. Le débutant va expliquer, il va livrer les cinq minutes qu'il sait sur le sujet. Plus on a vécu, plus on parle juste et sobre.

*Un intervenant : Comment introduisez-vous la notion d'urgence (à laquelle vous attachez par ailleurs un intérêt très grand) dans les cas ?*

**C.R. :** C'est une très bonne question et je suis très embarrassé pour y répondre... C'est comme faire imaginer à un joueur de tennis des matchs contre des adversaires plus forts.

Je fais ça seulement avec les élèves du cours optionnel.

1°) On leur fait jouer un jeu d'entreprise où ils éprouvent l'urgence dans leur chair.

2°) Je les emmène dans quatre entreprises où l'urgence est le lot quotidien : un armateur sur le marché spot, une salle de marché, un trader en produits pétroliers, une entreprise de textile (Procter & Gamble depuis que celle-ci a fait faillite). Les élèves sont au contact de vrais professionnels.

3°) Entre la deuxième et la troisième année, les élèves font un stage. Je les oriente. Dans le bon stage, il se passe énormément d'événements énigmatiques en très peu de temps ; l'idéal n'est pas de programmer dans un

centre de calcul mais de participer à la construction d'un aéroport au Nigéria ! Si vous revenez noyé de faits beaucoup plus que vous ne pouvez en comprendre, c'est un bon stage. Dans cet état là, à la rentrée, je leur fait commenter mon article sur l'urgence en gestion (*Gérer et comprendre - mars 1991*). Tous parlent de leur stage à ce moment là !

La grande difficulté de la gestion, c'est qu'on ne peut pas deviner ce qu'on aura dans la tête quand on sera confronté à la situation décrite dans le cas. C'est encore plus vrai en situation d'urgence. On ne peut pas préparer à tout.

*Un intervenant : Dans la bataille de Poitiers que vous avez évoquée tout à l'heure, il y a plus qu'une interprétation, il y a des faits : c'est le début du retrait des Arabes de la partie nord de l'Europe... En termes de cas on pourrait dire qu'il y a échec stratégique.*

**C.R.** : Je connais bien le sujet ! Vous allez voir ce que vous allez voir !

*Le même intervenant (poursuivant) : dans le cas il y a un débat sur les faits (débat de méthode, d'analyse des faits eux-mêmes...). C'est la nature de ce débat qui est intéressante.*

**C.R.** : Imaginez un "cas" bataille de Poitiers à l'Université de Paris et un cas bataille de Poitiers à

l'Université de Damas... À Paris on se serait mis à la place de Charles Martel. Mais pour les Arabes c'était une aventure tout autre car il y avait chez eux un changement de dynastie. Un roitelet Omeiyades a fui en Europe alors que ses arrières étaient en train de se faire battre par les 'Abbâssides... Pour les Arabes, Poitiers fut une anecdote absolument subalterne ! C'est un problème de gestion : les deux sont vrais ! Charles Martel ignorait ce qui se passait à Damas ou à Cordoue. Deux lectures sont possibles.

*Le même intervenant : Il y a deux tendances d'interprétation d'un cas : l'étudiant peut se mettre à la place de Charles Martel ou à la place d'un observateur cosmique.*

**C.R.** : Ce n'est plus de la gestion dans le second cas. On n'est plus dans son petit bureau avec des réunions, des lettres, des coups de téléphone, des angoisses...

*Un autre intervenant : Cela rejoint un cas que j'ai vécu : on se plaçait du point de vue du DG. Le cas décrivait une discussion qui avait lieu autour du DG entre 5 acteurs.*

**C.R.** : Je ne manipule pas les âmes, c'est-à-dire que je ne fais pas croire que dans le vrai on raisonnerait comme ça. Ça c'est un péché. Je ne veux pas faire croire à

quelqu'un qui fait du shadow boxing qu'il fait de la boxe. À l'École des mines il y a un cours de négociation internationale (tout en anglais) avec un lawyer américain, un ingénieur d'affaire d'une banque française et vingt élèves. Ils ont de vrais documents. Les élèves négocient. Fabuleux ! Mais ce n'est pas un cas ! Le caractère ludique et artificiel de la chose est parfaitement explicite. Ce qu'on doit, non pas montrer comme attitude, mais apprendre, est parfaitement clair. Vous allez apprendre à déchiffrer des contrats américains. Pour montrer que vous avez bien déchiffré, vous allez mobiliser votre compréhension dans une discussion. Ce n'est pas un cas, c'est un apprentissage par un procédé ludique.

*Un intervenant : Vous pratiquez les jeux d'entreprise. Pensez-vous qu'ils représentent mieux la réalité que les cas ? Est-ce qu'ils constituent à votre avis un bon outil pédagogique ?*

**C.R.** : Les jeux se divisent en simplistes et en stupidement compliqués. Pour les premiers la règle qui permet d'avoir un bon résultat est artificielle et ludique, pour les seconds les messages deviennent incompréhensibles. Notre jeu est le fruit d'un tri impitoyable et il n'est finalement pas mal.

*Remarque d'un intervenant qui connaît le jeu : Vous savez que l'année dernière des participants avaient trouvé le lien entre représentants commerciaux et résultat de l'entreprise ? Ils avaient trouvé le truc.*

**C.R. :** On n'est effectivement pas à l'abri de ce genre de surprise. Cependant notre jeu est suffisamment compliqué pour que les étudiants se trompent et suffisamment simple pour qu'ils comprennent pourquoi ils se sont trompés. C'est ce que je demande à un bon jeu.

#### **Les spécificités de l'enseignement selon C. Riveline**

*Un autre intervenant :  
Quand on parle des cas, j'ai toujours l'impression qu'on tire sur l'ambulance. On compare une bouteille de coca à un Mouton-Rothschild, un enseignement de masse et un enseignement de luxe. Et on commence à donner à l'enseignement de masse les objectifs d'un enseignement de luxe, un cas très généralisé, qui permet de tout comprendre en deux ou trois jours.*

*Le précédent intervenant :  
Comment faire quand on n'a pas les moyens en temps de faire un encadrement aussi serré que le vôtre ?*

**C.R. :** À la place de mes éminents collègues, je ferais probablement comme eux. Le problème que j'ai posé était clairement un problème de principe. Comme je n'ai pas les mêmes contraintes et les mêmes objectifs, je n'optimise pas de la même façon. J'ai dit : "je suis contre la méthode des cas dans mon cas !"

Je voudrais revenir sur ce que vous avez dit, tout d'abord à partir du best-seller "In search of excellence" qui commence par dire que tous les problèmes des États-Unis viennent de la Harvard Business School car on apprend aux élèves à fabriquer des réponses avec des chiffres. Or le monde n'est pas du tout fait comme ça. Mais il vaut mieux faire cela que rien ; tout le monde ne partage pas cet avis, en tout cas Peters et Waterman ne le pensent pas.

Philip Rosenzweig lors de son intervention au GRESUP (page 13 de ce dossier), fait une très bonne distinction entre le cas à Harvard et le cas à Paris. Mais il faut remarquer que le cas est né en 1917 à Harvard. Ils n'avaient pas alors de problèmes de masse. Il y avait cette idée tout à fait américaine que l'esprit doit se substituer à la légitimité sacrée, que l'intelligence doit remplacer la fortune. L'ingénieur nanti de son chronomètre comme Taylor est plus légitime comme patron que Rockefeller et ses dollars. Taylor a failli aller en prison pour avoir raconté le one best way. Mais ils se

sont rendu compte que le chronomètre ne passe pas partout et que la prééminence du diplômé sur le chef de famille n'est pas forcément évidente. On va enseigner les choix du chef. Mais comment faire ? Comme on n'a pas de bon formalisme, on va formaliser la vie donc on va mimer des choix de chef avec des gens mal nés, dont on n'est pas sûr qu'ils deviennent des chefs, plutôt des clercs que des princes.

Il est frappant de voir que dans beaucoup de Business School et même en France dans des écoles de gestion, ce qu'on appelle recherche en gestion, c'est de la fabrication de cas. Or appeler "recherche" une fabrication de cas, c'est montrer qu'on fabrique de la vraie théorie, faute de mieux. Et on va enseigner ça dans une ambiance vivante et interactive... Eh bien moi, j'ai dit non. Le réel ne se théorise pas parce que théoriser le réel, c'est faire abstraction de la multiplicité des observations. Cela n'empêche pas de faire un rapport, mais le rapport, c'est le regard de l'auteur. Croyez bien que je ne suis pas parti dans une croisade contre les cas. Cela doit être la première fois que j'en parle depuis quinze ans ! J'ai fait ma petite colère quand j'ai appris l'affaire Bidule. Et ce n'est pas contre les cas que j'en avais pour Bidule, c'est contre l'attitude légère des enseignants qui l'ont fabriqué, et ils lui font dire le contraire de ce qu'il veut dire !

*Un intervenant : Je voudrais revenir sur le jeu Peugeot. Comment a-t-il été construit ? pourquoi a-t-il été arrêté ? et pourquoi pas d'autres jeux à partir d'autres terrains ?*

C.R. : Le jeu s'est arrêté parce que M. Berry en a eu assez. Préparer un jeu, cela demande quatre cents à six cents heures. On bidouillait dans des terrains, on ne comprenait pas grand chose. Vous êtes chercheurs en gestion, et vous le savez, comme disait à peu près La Rochefoucault, "il est de bons terrains, il n'en est pas de délicieux". Transformer cela en exercice pédagogique est difficile. Quand quelqu'un est candidat à l'option gestion scientifique et qu'il me demande s'il est fait pour ça, je lui dis "si vous êtes capable d'arriver un quart d'heure en avance à un rendez-vous avec un directeur, et qu'une secrétaire évasive vous dit qu'il n'est pas là et qu'il a sans doute oublié, et que vous restez, c'est bon, car la vie quotidienne des chercheurs en gestion est faite de ça."  
À l'École des mines, on a rarement fait un exercice plus de quatre ou cinq fois, car les ingénieurs en avaient assez. En plus de ça, il y a les six cents heures de l'investissement initial, et l'année suivante, c'est bien cent heures, car il faut s'y remettre.

*Un autre intervenant : Quel est votre objectif dans les cours aux optionnaires "gestion scientifique" ?*

C.R. : Très fondamentalement, il s'agit de les décoincer. Je pense que l'ingénu de Voltaire, s'il est vraiment ingénu, est le meilleur des gestionnaires. La compétence ne consiste pas à dire je sais, mais "je ne sais pas encore".

La gestion suppose une mobilisation de toutes les forces, de tous les talents qui ne soient pas inhibés. Alors comment faire pour "dés-inhiber" les gens ? Ils travaillent, ils ne sont pas bêtes..., alors pourquoi seraient-ils de mauvais gestionnaires ? Parce qu'ils sont timides, ou trop culottés, parce qu'ils perdent leurs papiers. Cela se formule en négatif. S'ils étaient sans entraves, sans inhibitions, sans peur, ils seraient tout naturellement des bons gestionnaires. On a dit à Christophe Colomb : "l'Inde c'est par là, tout droit vas-y !" Et il a réussi. Il était animé d'une formidable passion... Voyez la réussite des immigrés arrivant aux Amériques ! Je voudrais transformer mes élèves en "immigrés".

La plupart de mes élèves se répartissent entre fils de médecin et fils de PDG. Si mes élèves sont fils de PDG, ils sont horrifiés, parce qu'on leur dit tout le contraire de ce que leur a dit leur père. Les fils de médecins n'ont

jamais entendu parler de gestion, donc ils écoutent mon cours en se demandant ce que j'enseigne au juste. Et tout l'art de mes chargés de petite classe, c'est de faire dialoguer les fils de médecins et les fils de PDG. La gestion, c'est une appréhension du réel qu'on se fabrique. Il ne faut donc pas livrer aux élèves une représentation. Etre humble devant les faits et fier devant les chefs, voilà ce que j'attends de mes élèves. Cela ne marche pas mal, parce qu'au bout d'un an de leur sujet d'option, ils ne peuvent pas passer devant le siège de l'entreprise sans sourire. C'est un symptôme léger mais assez rassurant de leurs progrès. Ils n'entrent pratiquement jamais dans l'entreprise où ils ont fait leur travail de terrain. On ne peut plus rêver d'une personne qu'on a vu en pyjama et mal coiffée.

*Un autre intervenant : Quelle serait votre position si vous étiez amené à dispenser votre enseignement pour des non ingénieurs, qui ont reçu une formation traditionnelle, peut-être plus analytique que globale et considérant l'entreprise comme des fonctions ? Est-ce que vous les soumettriez à l'étude de cas traditionnelle ? Ou est-ce que vous seriez suffisamment persuasif pour révolutionner l'établissement ? On a eu*

*l'exemple au GRESUP d'un enseignant qui avait du mal à faire passer son esprit critique vis-à-vis des élèves, qui veulent des réponses universelles (matrice BCG...).*

*Une intervenante : Je voudrais compléter la question : il y a de fortes chances qu'on rencontre ce type d'enseignement. Si vous pouviez vous livrer à ce petit exercice.*

**C.R. :** Me mettre à votre place... En suis-je capable ?  
**J.P.** Nioche m'a invité à plancher devant son séminaire doctoral. Les élèves ont été choqués. Je leur ai raconté le Gretu. Le Gretu est un groupe de réflexion sur l'économie et les transports urbains. Le groupe était composé de la fine fleur dans le domaine de l'époque, et il en sortait des comptes rendus anonymes. Ce travail a montré que les études économiques et les modèles ne montraient rien. Le président de la RATP de l'époque a reçu cette plaquette, a réagi très violemment et a interdit à ses collaborateurs d'y aller. Le Gretu a montré que les études ne prouvaient rien, mais cela ne veut pas dire qu'elles sont inutiles. Car un résultat peut être ni vrai, ni faux, mais vraisemblable. Cela sert dans un plaidoyer. Dans un procès d'assises, un avocat doit démontrer que l'innocence n'est

pas invraisemblable. L'art de l'expert est de démontrer que le plaidoyer est crédible. Il faut que des moyens équitables d'études soient mis à la portée de qui veut. Eh bien, beaucoup d'étudiants du programme doctoral d'HEC ont rejeté énergiquement cette façon de voir. Vous savez, un étudiant d'école de commerce se résigne au pipeau ; de toute façon, il pense que ce qui se passe dans l'école n'est pas très important. De même, vous croyez qu'un X croit que ce qui se passe à l'X est important ? Ils ont été recrutés, c'est ce qui compte. Evidemment, je caricature ! Mon idée de l'enseignement, c'est une relation très personnelle avec les élèves. Je m'efforce de répondre à des questions à l'inverse de l'enseignement secondaire qui consiste à semer des réponses à des questions que les élèves ne se posent pas.

*Un intervenant : Alors que faire quand on est agrégé de gestion dans le supérieur ?*

**C.R. :** Au premier cycle, il faut donner des outils et des structures. Donc, à ce niveau-là, je m'efforcerais d'enseigner du dur comme du dur, c'est-à-dire d'innombrables exercices de recherche opérationnelle, de la comptabilité, les auteurs dans les textes... Qu'ils se cognent à des pensées bien construites. On

n'aura jamais fini de comprendre Durkheim. Au deuxième cycle, critique de ce qui précède. Car pour critiquer quelque chose, il faut en être imbibé, il faut y avoir cru. Au troisième cycle : on les amène au bord de la falaise, là où l'espèce humaine ne sait plus.

*Un intervenant : Soit les gens de l'École des mines s'intéressent particulièrement à ce qu'ils font, soit vous leur créez des enjeux. Comment les faites-vous participer ? Comment faire participer les élèves qui disent "j'ai mon tennis à 15 heures et tant pis pour le reste..."*

**C.R. :** Il est de bon ton de dire quand on est élève dans une école d'ingénieur qu'on ne "fout rien" ; c'est montrer qu'on a de la classe. Des admis en deuxième année déchantent en écoutant les autres se vanter et en découvrant la réalité. À l'École des mines, les élèves sont notés A, B, C, D, E. Pour sortir, il faut avoir une moyenne de C. L'essentiel des cours sont à la carte (choix de 40 enseignements parmi 120). Mais un E supprime l'U.V. et ne peut être compensé par une rafale de A. Ils sont torturés matière par matière ! Et ça marche. On en élimine un par année à peu près. Avoir C n'est pas évident. On ne peut pas baratiner quand on vous demande d'écrire l'équation de la chaleur. Il n'y a pas d'à peu près.

*Toujours le même intervenant :  
Au niveau de l'organisation  
générale de l'École soit, mais au  
niveau micro de votre cours ?  
Comment faites-vous ?*

**C.R. :** Ma tactique pédagogique conduit à les aiguiller sur de fallacieuses clartés. "Hein qu'il est évident que ?" Et j'en rajoute. Puis j'enlève les goupilles et tout s'écroule : je fabrique de la frustration. Je souhaite qu'ils aient besoin de ce que je veux leur apprendre. Jean Rostand a dit "je demande à un livre de créer en moi le besoin de ce qu'il m'apprend". C'est ce qui me guide en matière d'enseignement. Il y a deux sortes d'orateurs : ceux qui prennent de l'énergie à l'auditoire et ceux qui donnent de l'énergie à l'auditoire. J'essaie d'être de la deuxième variété.

*Encore le même intervenant :  
Lors de la première réunion du  
GRESUP, un enseignant en école  
de commerce avait dit : "pour  
qu'ils s'intéressent, il faut que je  
grimpe au rideau". Peut-on faire  
un cours de gestion sans grimper  
au rideau ?*

**C.R. :** Trouvez-vous que je grimpe au rideau dans mon cours ? Je pense que oui. Mais ça me demande un boulot monstrueux ! Un cours d'une heure un quart que je fais pour la centième fois, je mets une heure à le préparer. Si je n'ai pas quatre phrases d'avance

dans ma tête les élèves le sentent. Ma réserve de puissance est l'effet d'un travail. Il m'est arrivé d'improviser sur un cours que je connaissais, mais je suis à la remorque de mes souvenirs, de mes notes, je n'ai pas de disponibilité. Je dois pouvoir dire de dix-huit manières différentes, selon ce que je sens. Je ne dois pas avoir l'ombre d'un doute sur le contenu. Pour ce soir, j'ai répété quatre fois.

Il y a des professeurs qui ont mis leurs cours sur transparents et qui les lisent devant l'auditoire. Moi je veux m'emparer de l'esprit des étudiants !

*Un intervenant : En formant des  
gens qui doutent, est-ce qu'on ne  
les condamne pas soit à retomber  
assez vite dans le moule soit à  
devenir schizophrène.*

**C.R. :** Je vais vous répondre par une histoire authentique. Un jour le directeur de l'École des mines a reçu une lettre d'un père d'élève dénonçant le caractère pernicieux de mon cours d'évaluation des coûts en deuxième année. L'élève m'a expliqué que son père était un expert-comptable assez âgé, que le cours lui est tombé entre les mains et qu'il avait lu avec horreur qu'un coût n'existait pas. Je lui ai répondu : votre réaction est tout à fait légitime, mais ce cours n'est pas destiné à enseigner aux élèves à calculer des coûts. Il est destiné à apporter aux élèves

un regard critique. Le vrai cours de comptabilité est donné en troisième année. Il prend pour base le plan comptable général, mais étant donné que nous préparons nos élèves à dépanner les entreprises en panne, il est utile qu'ils aient compris les défauts possibles des techniques. Le père a accepté cette réponse.

### **La gestion, un enseignement inutile ?**

*Une intervenante : Pourquoi vous  
formez des gens en gestion ; quel  
sens cela a-t-il ?*

**C.R. :** J'ai un compte à régler avec ma famille... Nous sommes marchands de chaussures en gros depuis trois générations. Mon père croira en l'économie et la gestion quand je pourrai lui expliquer s'il faut acheter du bleu ou du rose. Je continue à essayer... Mais mon père m'a appris une chose importante : qu'il était impossible de compter sans erreur des boîtes de chaussures. J'ai eu un recul immédiat quand j'ai ouvert mon premier manuel de Recherche Opérationnelle sur la gestion des stocks. Comment connaître la valeur de "S" à l'instant "T", sans délai, sans erreurs et sans dépenses ? On ne dit pas dans ces livres comment on mesure un stock et je sais par expérience combien c'est difficile.

*Un intervenant : Vous dites que vous apprenez à vos étudiants, une fois que les bases sont maîtrisées, à développer leur esprit critique. Le risque n'est-il pas que cet esprit critique soit superficiel, marginal et que globalement une fois dans l'entreprise il n'y ait pas de remise en cause profonde.*

**C.R. :** Je ne leur enseigne pas l'esprit mathématique critique mais, comme je l'ai dit, à être humbles devant les faits et fiers devant les chefs. Je ne leur enseigne pas à critiquer systématiquement mais à se méfier des idées sommaires. Pour cela, il faut effectivement les encadrer de façon rigoureuse. Lorsqu'on suit bien les étudiants, on les empêche

de sombrer dans le confort. Pendant leur travail de terrain, on les rencontre deux heures par semaine au cours desquelles on leur demande s'ils sont allés à la rencontre de tous les points de vue. On fait attention à ce qu'ils ne se laissent pas récupérer par un point de vue partiel. On va dans l'entreprise les aider à ouvrir des portes si nécessaire pour qu'ils puissent rencontrer l'ensemble des personnes concernées. Au total, je crois que les élèves en sont profondément marqués. On leur a enseigné à avoir peur d'oublier un point de vue car il sortira du bois le jour où ils voudront mettre en oeuvre leur idée. On leur apprend à avoir peur des idées simples. Par exemple je leur répète qu'un problème

humain c'est un problème technique mal résolu. "Humain" est le nom qu'on donne aux problèmes que l'on ne comprend pas. Tous les problèmes sont humains de même que tous les gens meurent dans leur lit...

*Dernier intervenant : la gestion est toujours vue comme quelque chose de "pipeau" y compris par les élèves des Écoles de commerce. Je n'aurai alors qu'une question : comment faire pour que la gestion ne soit pas "pipeau", quel que soit le lieu où on l'enseigne.*

**C.R. :** Je crois que je n'aurai qu'une réponse : il faut énormément travailler parce que c'est facile de faire du pipeau. Il faut porter sa vertu avec soi.