

RAPPORT À SOI ET ÉTHIQUE MANAGÉRIALE

Denis CRISTOL (1)
Manager de la formation continue,
Avancia et Négocia

Résumé

La crise actuelle laisse à penser que les managers en responsabilité, pour la plupart issus des meilleures écoles, ont pris de mauvaises décisions. Un défaut d'éthique pourrait être à l'origine des errements constatés. Les écoles de gestion s'interrogent sur ce qu'elles peuvent améliorer dans leurs enseignements pour éviter des comportements inéthiques de leurs étudiants une fois en poste. Dans une première partie, les conventions de langage sont posées pour clarifier les termes d'éthique, de morale, de déontologie au regard de l'histoire et de la culture française. Puis, l'éthique sera appréhendée comme l'établissement d'un rapport à soi managérial et analysée en lien avec des processus de fabrication des managers actuels. La deuxième partie brosse la problématique spécifique de l'éthique au regard de son enseignement et de son apprentissage formel et informel. Au-delà des apprentissages formels sous la forme de cours d'éthique *ex-cathedra*, l'enseignement de l'éthique par les apprentissages informels sera envisagé. Les effets modelant des institutions éducatives et les exemples donnés par les dirigeants seront plus particulièrement analysés. La conclusion de cette partie montre comment les conditions réflexives induites par une montée de l'individualisation offrent la possibilité d'un développement de l'éthique. La conclusion présente deux voies pour développer l'éthique : la première est l'organisation par les écoles de gestion d'une « *sûreté éthique* », la seconde est l'intégration d'une dimension plus critique dans les enseignements. Cette dimension critique passe par la mise en œuvre de modalités réflexives des apprentissages et engage les changements de comportements des futurs manager mais, également, ceux des professeurs appelés à donner l'exemple.

Mots clés : Éthique - Managers - Apprentissage - Fabrication.

RELATION TO SELF AND MANAGERIAL ETHICS

Abstract

The present crisis would indicate that managers in charge, most of whom come from the best management schools, have made bad decisions. A lack of ethics may well be the source of the problem. Management schools are asking themselves how they can improve their teaching to avoid unethical behaviour on the part of their graduates once they are in positions of authority. Firstly, the linguistic aspect will be analysed to clarify the exact meaning of the terms 'ethics', 'morality' and 'codes of practice' in regard to history and French culture. Then ethics will be looked at as the establishment of a managerial approach in relation to oneself linked to the way today's managers are trained. Secondly, we will look at the specific problem of the teaching, formal and informal learning of the concept of ethics. Besides the formal teaching in the shape of dogmatic ethical courses, we will consider more informal teaching. Particular attention will

(1) —

Membre du comité scientifique de la revue *Savoirs*.
Courriel : dcristol@avancia-negocia.fr

be paid to both the modelling effects of educational institutions and examples given by top managers. The conclusion of this section will show how reflexives conditions brought about by a rise in individualisation could lead to a development of ethics. The conclusion suggests two ways to develop a more ethical approach: the first is the development by management schools of the concept of 'ethical soundness'; the second is for a more critical dimension to exist in teaching. This critical dimension will be possible through the setting up of reflexive teaching methods and will necessitate a change in the behaviour not only of future managers but also of those professors chosen to set an example.

Key words : Ethics - Managers - Training - Manufacturing.

INTRODUCTION : ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE

Les comportements répréhensibles actuellement dénoncés dans la sphère économique montrent la faible considération des effets de leurs actes par nombre de managers : le *trader* qui fait prendre des risques inconsidérés à sa banque et à ses clients, les financiers qui conçoivent des produits opaques et risqués, les dirigeants qui perçoivent des primes, des *stock-options*, des retraites chapeau, des parachutes dorés, alors même que leur management conduit à des pertes de valeurs. Les scandales financier d'Enron, de Worldcom, du Crédit Lyonnais ne sont que quelques histoires retentissantes qui ne parviennent pas à servir d'exemple. Le flot des scandales ne tarissant pas, l'hypothèse que l'éducation aurait sa part de responsabilité est émise. Cette hypothèse, même si elle est difficile à établir, est à prendre en considération. En son temps, Miller (1983) avait montré, à partir d'une étude comparée portant sur les méthodes d'instruction au XVIII^{ème} et XIX^{ème} en France et en Allemagne, comment l'enseignement avait conditionné les esprits à la guerre en développant un nationalisme exacerbé et comment il avait fabriqué des comportements violents. S'il est encore trop tôt pour que des travaux de recherche établissent des liens serrés entre les finalités, les méthodes et les contenus d'enseignements diffusés en école de gestion et les comportements des acteurs économiques, la récession en Europe comme dans plusieurs pays dans le Monde à partir de 2008 montre certainement le manque de regard critique sur les enseignements diffusés. Helfer (2009) pressent qu'une forme d'arrogance s'est installée, négligeant les temps longs, le risque, l'action collective, la gouvernance, la valeur ajoutée de l'entreprise

et les valeurs. Ni le législateur, ni les instances de représentation des entreprises ne parviennent à réguler les conduites individuelles. À partir des dirigeants qui ont failli, les commentateurs remontent jusqu'aux écoles qui les ont formés, notamment les plus prestigieuses d'entre elles, et dénoncent les connivences entre les sphères de pouvoir et de décision. Des mouvements de réflexion et d'études se penchent sur la formation des managers et la dimension éthique de leur apprentissage. Mais de quoi parle-t-on quand on évoque une éthique managériale ?

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTHIQUE MANAGÉRIALE

La morale, l'éthique et la déontologie

En français, dans le langage commun, les mots de morale et d'éthique sont interchangeables, le premier tirant ses origines du latin et le second du grec. Les contenus de ces concepts font l'objet de controverses philosophiques. Une différence conceptuelle a été forgée. La distinction de Pesqueux (Martinet, 2007, p191-213) range la morale du côté du devoir alors que l'éthique se range du côté du vouloir. Cette distinction pose un regard du côté de la pratique et interroge le rapport moyens/fins. La perspective de la morale réside dans son caractère obligatoire : c'est ce qui s'impose à tous les êtres humains comme juste. La morale répond à un impératif catégorique, aux respects de règles qui engagent à l'oubli ou au dépassement de soi. Pour sa part, l'éthique pourrait constituer le fondement d'une science de la liberté car l'éthique serait à la base d'une réalisation de soi. Elle ne serait ni territoriale,

ni universelle, mais identitaire et balancerait entre philosophie et pragmatisme, se basant sur des valeurs implicites. Dans le même temps, elle engagerait l'action dans une forme de relativisme et prendrait appui sur des référents internes spécifiquement humains comme la capacité d'identification, de compassion et de jugement des situations particulières. Pour Pesqueux, la volonté d'émancipation personnelle qui caractérise la période d'après la Seconde Guerre Mondiale discrédite la morale en l'assimilant à la moralisation et à la normalisation. Comte-Sponville (2004, p.67) expose la convention suivante : « *je vous propose, quitte à simplifier beaucoup, d'entendre par morale tout ce qu'on fait par devoir et par éthique tout ce qu'on fait par amour* ». Comte-Sponville revient à une distinction des ordres techno-scientifique et juridico-politique de la morale et de l'éthique. Il défend la thèse que l'économie ne saurait être morale puisque régie par les ordres techno-scientifique et juridico-politique. Enfin, Audi (2007) distingue la morale comme un ensemble de normes collectives qui transcendent les liens sociaux, et l'éthique comme un travail sur soi, pour accéder à un équilibre entre le possible et le projet de soi. La déontologie fait référence aux règles dont se dotent les professions pour réguler leurs pratiques et cadrer ce qui se fait et ce qui ne se fait pas.

État des lieux

En France, la préoccupation pour un développement éthique daterait de la fin des années 70, suite notamment à l'affaire du *Watergate*. Le mouvement d'éthique des affaires se développe en France à partir de groupes de réflexion patronaux⁽²⁾, d'ONG⁽³⁾, de réflexions philosophiques ou de références religieuses ou laïques. L'exigence pour un enseignement de l'éthique des affaires monte en puissance. Comment se présentent les préoccupations de morale et d'éthique managériale au sein des écoles de gestion ? La France compte plus de 220 écoles de gestion. Parmi celles-ci, 38 écoles appartiennent au chapitre de gestion de la Conférence des Grandes Écoles et constituent un groupe homogène quant à l'enseignement supérieur de gestion en France. Ce groupe emblématique assurait la formation de 52% des diplômés d'un bac+5 en gestion en 2005 (Livre blanc du Chapitre des Écoles de Management, 2006). Il servira de repère au sein de cette étude. Il existe en effet, pour cet ensemble, des publications, notamment de la CGE, des modalités

d'accréditation partagées, des stratégies de développement facilitant une cohérence d'analyse. Chacune de ces écoles possède un site internet riche d'informations. Plusieurs pratiques témoignent de l'engagement de ces écoles et de leur souci affiché de développement durable, d'éthique, de responsabilité sociale, de commerce équitable. Les pratiques que nous avons pu relever sont :

- l'engagement dans le Pacte Mondial et la signature du Global Compact par 8 de ces 38 écoles ;
- l'engagement dans l'initiative « *Campus responsable* » pour ces mêmes 8 écoles ;
- l'engagement dans des processus d'accréditation académique : AACSB, EQUIS, AMBA⁽⁴⁾, ou qualité : ISO 14001 ou ISO 9001 ;
- la référence à une mission, par exemple : « *Former des managers responsables et soucieux de l'éthique* » ;
- l'expression de valeurs : par ordre de fréquence de citation au sein des missions et des valeurs déclarées (81 recensées) se trouvent la responsabilité, l'ouverture, l'international, l'excellence, l'ancrage dans un territoire, la diversité et l'éthique⁽⁵⁾ ;
- la création de chartes pédagogiques école-étudiant ;
- la diffusion de cours, séminaires, options, conférences : sur la « *responsabilité professionnelle* », « *l'éthique des affaires* », « *le commerce équitable* » ou le « *développement durable* ».

(2) —

CFPC, Acadi, mouvement patronal Ethic, Association Pour le Progrès du management.

(3) —

Cercle éthique des affaires.

(4) —

AACSB : Association to Advance Collegiate Schools of Business, EQUIS : European Quality Improvement System, AMBA : Association of Master in Business and Administration.

(5) —

Les valeurs ont été repérées sur les sites internet des écoles étudiées dans la rubrique Mission, mission et valeurs, philosophie et dans les lettres des présidents.

Malgré cet ensemble d'engagements, de labels, de certificats, de missions, de valeurs et d'enseignements, il semble que le passage par une école de management n'apporte qu'une faible garantie au regard des attentes sociétales et éthiques s'exprimant aujourd'hui. C'est peut-être parce que les engagements pris dans des chartes et des codes ont une faible portée pratique ou contraignantes et ne comportent que peu d'indicateurs mesurables ? C'est en tout cas ce que montre une étude du groupe Alpha (2004) pour un ensemble de codes et de chartes des entreprises du CAC 40. C'est aussi ce que recourent les analyses d'Igalens et Dehermann-Roy (2004, p.27). À moins que les réflexes moraux de l'ensemble des citoyens aient chuté et que les écoles attirant des jeunes par trop ambitieux, ou suscitant cette ambition par des promesses, peinent à les doter de règles de conduite ?

L'hypothèse ici privilégiée est que ces écoles sont engagées dans une compétition sur le marché éducatif international qui normalise les politiques de développement, les stratégies et les approches pédagogiques. Ces écoles fabriquent des managers en les adaptant aux besoins des entreprises tout à la fois sponsors et clients. Elles valoriseraient ce faisant un discours du devoir plutôt que du vouloir, de la morale plutôt que de l'éthique.

Le choix de la morale plutôt que de l'éthique

Pour maintenir leur réputation, les écoles se sont engagées, d'une part dans des processus de certification et de labellisation, d'autre part dans la diffusion d'enseignement de l'éthique, de cours sur le développement durable ou la responsabilité sociale. En nous situant dans la définition préalablement donnée, elles font donc le choix de la morale au sens de normes édictées qui s'imposent à une collectivité. Elles renforcent l'idée de l'instigation d'un devoir prescrit par des règles et, qui est plus est, d'une multiplicité de façons (label, normes, accréditation) pour adapter leurs élèves aux besoins des entreprises. Ce faisant, elles conservent une vision du monde ou des référents collectifs admis de tous. Or, avec l'affaiblissement du pouvoir moral des institutions, ces référents ont éclaté et les liens se recomposent de façon moins prescrite.

Cependant les écoles encouragent-elles

l'éthique dans le sens d'un travail réflexif sur soi ?

Rien n'est moins sûr car les priorités des écoles sont avant tout guidées par une compétition éducative et, pour le groupe spécifiquement étudié, par les enjeux de *rankings*, de la place prise à l'international, du placement de leurs élèves, de la quantité d'articles publiés dans des revues côtées, de la qualification de leur corps professoral, de la force de leurs réseaux d'anciens, de leurs capacités à lever des fonds. Finalement, la proximité des stratégies, des valeurs, des missions poursuivies comme des certificats recherchés, engagent vers un même tropisme, celui de former aux techniques managériales et de renforcer un paradigme cumulatif ou positiviste des sciences de gestion mais d'esquiver la formation humaine des managers. Or, les managers consacrent la plupart de leur temps en interaction avec les autres. Il est symptomatique que, dans les missions que se donnent les écoles, les valeurs du collectif et de l'équipe soit si peu présentes (1 seule mention explicite pour 38 écoles dans les chartes de valeurs ou les déclarations des dirigeants repérés sur les sites).

Comment une école peut-elle exiger des comportements éthiques de ses apprenants ? Et, surtout, comment peut-elle les garantir une fois l'apprenant en responsabilité ? Le manager en situation se trouve seul face à une décision. C'est parce qu'il a su établir une sécurité personnelle, une identité cohérente qu'il est, le moment venu, capable d'éthique. Dans le propos à suivre, le sens que nous donnons à l'« *éthique managériale* » est « *la capacité de discernement d'un manager face à une situation ambiguë ou indécidable* ». L'éthique cherche à répondre à la question : « *que faire* » alors que le management renvoie à « *comment le faire* ». L'éthique induit donc une posture réflexive engageant le rapport à soi et, pour un dirigeant, le rapport à soi managérial. Mais comment les écoles traitent de ce rapport à soi ?

Le rapport à soi et le rapport à soi managérial

Le rapport à soi

Le rapport à soi est une des constituantes de l'édification du sujet. Il procède de l'individuation, c'est-à-dire le fait de devenir un sujet distinct parmi d'autres. Dans la culture française, nous avons en

mémoire le « *je pense donc je suis* » de Descartes qui a durablement influencé la vision de l'homme comme sujet souverain mais, également, l'enseignement et la recherche par une valorisation de la raison, et un découpage par morceau des problèmes. Le rapport à soi est analysé par de nombreux auteurs aussi divers que Lacan, Foucault, Ricoeur, chacun poursuivant le projet de sonder l'inconscient, d'avoir le souci de soi, ou de l'appréhender comme l'auteur de sa propre histoire. Dans une perspective gestionnaire, Pezet (2007) s'essaye à montrer les liens entre ascèse de soi et performance économique. Le « *rapport à soi managérial* » décrit l'orientation actuelle du « *développement de soi* ». Celui-ci s'insère, d'une part, dans un processus de fabrication et, d'autre part, dans un processus d'auto-fabrication qui se développe à l'école.

La fabrication des managers

L'analyse sémantique des missions affichées fait ressortir 4 récits types des écoles, 4 façons de dire le monde en fonction du destinataire principal de l'école. Par ordre de fréquence dans les missions relevées :

- l'entreprise servie : l'école est au service des entreprises pour lui fournir des ressources humaines qualifiées et rapidement adaptables, dont les compétences et les talents vont faire la différence ;
- le jeune conquérant : l'école place l'étudiant au cœur de son organisation et se mobilise dans une quête de savoir pour le positionner dans son projet et la construction de lui-même, dans un monde qui n'attend que d'être conquis ;
- le territoire développé : l'école se met en scène dans son ancrage territorial, local, européen ou international pour faire fructifier un capital commun auquel le jeune est appelé à participer ;
- l'école acteur éducatif : l'école valorise le sens des connaissances qu'elle délivre au service d'un idéal du savoir.

Ces scénarios apparaissent de façon hybride, les deux premiers étant présentés avec la plus forte

convergence. Une alliance objective se dessine entre engagements de l'étudiant et de l'entreprise pour ces deux premiers scénarios. « *Adapte toi à ce que je te propose, je satisferai tes ambitions* » semble dire l'entreprise aux jeunes. Le terme de « *fabrication* » rend compte des visées éducatives dont les écoles se dotent à travers des missions qu'elles affichent de façon explicite ... « *C'est cela notre modèle de fabrication !* » proclame même le directeur d'une école en conclusion de sa lettre de présentation du projet éducatif ... Mais, le plus souvent, c'est de façon implicite par référence à une structure convergente de valeurs, de finalités, d'organisation et de principes qu'elles partagent entre elles, que les écoles « *fabrient* » les jeunes.

Le terme « *fabrication* » interpelle. Historiquement, le mot fabrique est utilisé pour désigner un lieu et une forme d'organisation industrielle datant du XVIII^{ème} siècle, marquant une accélération de la division du travail et l'apparition d'un corps spécialisé de managers. Owen (cité par Pinard, 2000) développe dans ses écrits « *que l'on pouvait modeler l'être humain moyennant l'établissement d'un environnement propice au type souhaité* ». Pour Pinard (2000), ce serait « *le système des fabriques, s'il était minimalement réglementé par des législations sociales. L'intégration de sa discipline, l'apprentissage du calcul, associés à une éducation tôt dispensée, inculquent de saines et bonnes habitudes de vie. L'organisation de la société nouvelle est, comme l'organisation de la fabrique, comparable à l'agencement des pièces d'une machine : cette vision mécanique représente le plus sûr moyen pour que chacun y trouve sa place* ». L'école d'ingénieur des Arts et Métiers va jusqu'à parler d'une période « *d'usinage* ». Le contexte de la fabrication des managers est marqué par une managérialisation des rapports sociaux qui tend à exacerber des valeurs de l'efficacité exclusivement mesurée à l'aune de la performance à court terme et néglige parfois l'humain, sa complexité et sa singularité (de Gaulejac, 2005). Cette managérialisation pèse sur les structures et sur les personnes elles-mêmes, contraintes de s'adapter, sommées de développer leur personnalité (Brunel, 2004). La fabrication met en scène des lieux institutionnels : écoles, entreprises, et des pratiques éducatives : organisation disciplinaire des savoirs, pédagogie par projet, méthode des cas, projets associatifs, expérience internationale, notation et classement, focalisation sur des savoirs issus de la recherche académique

(Garel et Godelier, 2004). La fabrication a pour corollaire une conformation à des rôles et des usages sociaux, une adaptation aux besoins de l'entreprise. La faible portée critique des savoirs actuels induit une instrumentation de la recherche et de la pensée, des pertes de savoir-faire et de savoir-vivre et une perte d'individuation, c'est-à-dire de singularité. Les processus enclenchés instituent des repères et facilitent une reproduction comme une légitimation du même et du connu. Il s'agit surtout d'homogénéiser les individus et de réussir l'introjection des règles sociales de références. Si les théories de Bourdieu et Passeron (1970) révèlent, par l'observation statistique, un tri et un classement social avec un constat régulièrement actualisé (Philippon, 2007), elles contribuent à expliquer des comportements de dirigeants commettant les mêmes erreurs. Mais elles demeurent insuffisantes pour expliciter les trajectoires individuelles ascendantes atypiques qui défient les statistiques.

Ingénierie de soi

La « *fabrique* » comprend également une part d'auto-fabrication de soi ou d'ingénierie de soi. En effet, le processus d'inculcation des jeunes et futurs managers dans l'enseignement supérieur (Lazuech, 1999) est rapidement soumis à l'épreuve de la vie en entreprise. Quelques écoles et lieux d'enseignement supérieur, par la faiblesse de leur positionnement dans un marché compétitif, par l'engagement personnel de leur dirigeant ou parce que leur réputation est à faire, sont amenés à contester l'ordre établi. Elles favoriseraient en cela l'émergence d'identité toujours à conquérir, dans une variété de lieux d'apprentissage (alternance), ou de projets éducatifs (entrepreneuriat), dans une ouverture à des publics diversifiés. Si quelques dirigeants et certains lieux éducatifs se donnent pour projet « *l'autosaisissement de soi des apprenants* », l'apprentissage du métier de manager ne commencerait véritablement qu'en confrontation avec le milieu de travail quand les résistances s'expriment. Il s'agirait pour partie d'un processus de professionnalisation (Bonnet et Bonnet, 2006). C'est à ce moment que la part de l'ingénierie de soi s'accélérerait. C'est par friction qu'une maturation professionnelle, sociale et psychologique germerait. Devenir un manager, c'est acquérir plus que les connaissances de gestion développées dans des formes d'apprentissage qui se comprendraient comme une « *fabrication* » au regard

d'attentes d'adaptation des entreprises. Chacun, dans sa prise de fonction, puise alors ses repères dans ce qu'il a vécu au sein de lieux de socialisations pour poursuivre sa construction. La limite d'un enseignement exclusif aux techniques de gestion apparaît alors.

Au-delà de l'idée de personnalité de manager doué de talents innés, critiquable, car tenant plus de la prophétie auto-réalisatrice que de la vérification scientifique, devenir manager passe par une nécessaire maturation personnelle dans le rapport au savoir. Cette maturation débute dès l'école. Dans cette idée, il convient encore de distinguer ce qui est de l'ordre de faire de soi un objet dans la vague, d'un marketing de soi et de la marchandisation d'un moi performant (Ebguy, 2008), ou d'un « *moi-SA* », mini société anonyme dont il convient de rentabiliser le développement et que l'on nommera « *auto-fabrication* », face au développement du sujet et de sa manière singulière d'être au monde, expression d'un génie du moi, dont le processus essentiel est la réflexivité. Le travail éthique s'avère une ressource discursive essentielle pour réaliser un travail identitaire (Kornberger et Brown, 2007 p.497-517). Or, aujourd'hui, une inversion de valeur par laquelle le moi devient un capital à faire fructifier est observée ; l'objectif est pour l'individu de traduire cette connaissance de soi en utilité sociale. Le risque pour lui est de se ployer par avance à la forme pressentie du moule organisationnel perçu, et de se vider de sa substance propre. Ce dont les cadres et managers ont parfois la révélation douloureuse à mi-carrière. Par leur visée adaptative aux besoins des entreprises, les écoles en tant que lieux éducatifs influencent la fabrication d'un rapport à soi managérial.

La « *fabrique* » mêle bien deux ensembles de processus, l'un social, l'autre individuel. La part de ce dernier tend à se développer avec l'expansion d'un regard critique sur le monde accentué par son rétrécissement : nul doute que les rapports sociaux et les entreprises s'en trouvent transformés en retour. Le développement de la réflexivité, c'est-à-dire la découverte et la production intentionnelle de soi, par contrainte ou en tant que résultat espéré, serait un trait actuel définissant la société. Cette incitation à développer un rapport à soi managérial renvoie particulièrement à trois impératifs pour les managers et les futurs managers.

Le premier se situe à un niveau macro-social. Il est lié à un mouvement d'individualisation qui impose au manager d'établir des relations spécifiques avec chacun, tant les facettes individuelles sont changeantes. Établir un canal de communication différencié avec chaque collaborateur requiert pour les managers une adaptation à leurs modes propres de fonctionnement.

Le deuxième est déterminé par les processus de travail modernes. L'action, autrefois déterminée par la planification du travail dans des tâches définies par des managers gestionnaires, fait place dans une société de service à un impératif de traitement des événements. Les entreprises tendent à privilégier initiatives et qualités personnelles de leurs salariés. Il en résulte un changement de perspectives nécessaires, notamment dans les sciences de gestion, qui relativisent l'organisation en tant que réalité objective, fait apparaître le management de soi comme un nouvel impératif de la performance, et tend à renforcer les pratiques de gestion (Pezet, 2007).

Le troisième est une exigence portée par les équipes en mal de reconnaissance, de feed-back et de repères. La réflexivité induit une meilleure compréhension de la relation manager-équipe et, par contre-coup, un regard du manager vers lui-même en tant que partie prenante de la relation. La réflexivité se fait ici geste professionnel.

Avec « *le déclin du programme institutionnel* », tout se passe comme si, dans un même mouvement, une injonction de se développer soi-même, portée par le discours des entreprises et des institutions éducatives (Brunel, 2004), induisait plus de réflexivité sur les événements à maîtriser, mais également sur soi et ses rapports aux autres, transformait le rapport au travail, et en fin de compte installait une autre posture à l'égard des rapports sociaux. Ce processus de subjectivation est assimilé à une invention de soi (Kaufmann, 2004) d'où découlerait nombre de pratiques de *coaching*, de développement personnel, de retours sur soi en général. La place des discours des écoles dans ces récits s'avère essentielle.

Si la « *fabrique* » apparaît comme un terme conditionnant les conduites professionnelles, force est de constater l'interpellation des futurs managers par les situations qui leurs sont faites, les choix proactifs de ces derniers n'allant pas forcément dans le

sens prévu par les organisateurs de dispositifs éducatifs.

Donc, s'il existe des mouvements de conformation des conduites et d'introjection des règles sociales à respecter, tout se passe comme si se développait concomitamment un questionnement rémanent des futurs managers qui, à chaque moment de leur parcours, à chaque acte qu'ils posent, remettaient en question leur identité ou, au contraire, adoptaient une posture cynique sur le monde. Un des enjeux éducatifs de la formation des futurs managers serait alors de penser simultanément la possibilité d'une part, du même, c'est-à-dire de la transmission et de la tradition et, d'autre part, de la diversité et de la réflexivité pour enrichir la société de responsables ne sortant pas tous d'un moule, mais construisant de nouvelles possibilités à partir d'eux-mêmes. S'il y a une « *fabrique* », autant éviter le préfabriqué, ou le conditionnement ou le formage, termes qui nous renvoient à la production standardisée. Autant penser la possibilité d'une vision critique du management qui oriente les entreprises dans un futur à construire, plutôt qu'un usinage ou des recettes de fabrique d'un passé à préserver coûte que coûte.

Si les déterminants sociaux pèsent sur les programmes d'enseignement, il est possible de noter qu'une éducation silencieuse joue localement un rôle éminent. Lorsqu'elle est impensée, la « *fabrique* » se produit implicitement par défaut. Or, comment se prépare ce rapport à soi managérial au cours de la période d'enseignement ?

ÉTHIQUE ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Problèmes éthiques posés aux écoles pour développer l'éthique chez leurs apprenants

À partir de l'idée de « *fabrique* », il a été proposé que le rapport à soi managérial s'établissait par ingénierie de soi (soi en tant qu'objet) ou auto-saisissement de soi (soi en tant que sujet). Dans la dimension singulière de l'éthique du rapport à soi, la prescription normée de règles éthiques apparaît contre-productive. Prescrire l'éthique, c'est aller à contre-sens de l'ouverture à soi pour soi et pour les autres. C'est, en quelque sorte, imposer une leçon de

morale, celle qui est propre au concepteur de la norme. Si l'éthique consiste à établir un juste rapport à soi et aux autres, une approche réflexive est à privilégier. L'approche réflexive, par sa capacité d'engager le questionnement personnel, tranche sur le paradigme par lequel les problèmes et les solutions sont des données d'entrée dans un apprentissage révélé et formaté du management, où la morale de l'histoire finit par s'imposer (dans la correction d'un cas par exemple). L'approche réflexive comprend de nombreuses modalités telles que les groupes d'échange des pratiques, le *coaching*, le carnet de bord, le récit narratif, le portefeuille de compétences, toute forme de distance qui produit un examen de soi-même dans le reflet de l'action ... qui, non content d'induire une autre façon d'apprendre, réveille la curiosité et l'implication de l'apprenant, trop souvent engourdie par les modalités convenues d'un cours magistral, ou de l'étude d'un cas passé. La pédagogie réflexive est maïeutique, critique, impliquante. Pour ceux ayant l'habitude de s'appuyer dans leur façon d'apprendre sur des solutions connues, cette pédagogie peut être inquiétante. Ainsi, l'étude de Sinclair (2007) introduisant une approche réflexive dans l'enseignement du management dans un MBA, montre toutes les difficultés et les rejets d'une partie des étudiants à propos de cette pédagogie ressentie comme une « *pop-psychologie* ». Enclencher une réflexion éthique ou l'enseigner génère donc des paradoxes.

PARADOXE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉTHIQUE

Si l'éthique est un rapport à soi et la recherche d'une réalisation de soi, qui et de quel droit peut questionner ce rapport à soi ? Soi-même ? Un responsable d'entreprise ? Un formateur ?

Enseigner l'éthique, est-ce discourir ou agir ? Si l'éthique est un discours, il se fonde aujourd'hui, à l'ère du *story-telling*, dans la masse des discours d'enrôlement des désirs de l'entreprise, de ses managers et de ses consommateurs. Il devient inaudible. Si l'éthique est une action, c'est une action d'évaluation de soi. Quelle incidence à l'exposition de ce rapport à soi et aux autres ? Est-ce une formalisation du bien ? Quels sont les critères légitimes de comparaison ? Enseigner l'éthique par un cours revient à la codifier et, donc, à créer une norme. À ce comp-

te, ne crée-t-on pas de la morale quand on cherche à enseigner l'éthique ? La morale peut faire l'objet de leçon. Quelle est l'efficacité d'une leçon de morale ? L'éthique, par sa dimension de rapport à soi, peut-elle faire l'objet de leçons ? Faut-il introduire des maîtres en éthique ? Ces nouveaux précepteurs, seront-ils appelés à conduire des exercices spirituels tel Saint Ignace de Loyola ? Mais pour l'obtention de quelles grâces ? Si l'enseignement formel de l'éthique en réduit la portée en la moralisant, dans la mesure où des comportements éthiques sont observables, cela signifie qu'ils s'acquièrent autrement. On peut poser l'hypothèse qu'ils s'acquièrent de manière informelle. Mais, si l'apprentissage de l'éthique est informel, il n'a donc pas de forme, il est par définition diffus, laissé au hasard, dispersé, discontinu et aléatoire. Comment le reconnaître vraiment ? L'éthique échapperait-elle aux attentions et aux intentions d'un éducateur, fût-ce soi-même ? Qu'observe-t-on ?

Paradoxalement, c'est à partir d'apprentissages informels que des influences modelantes se développent. Par exemple, c'est parce que les étudiants d'HEC négocient les priorités, les règles de leurs études et expérimentent la transgression à l'occasion des projets qu'ils conduisent qu'ils apprennent à se situer par rapport à des règles (Abraham, 2005). Une telle stratégie n'est pas explicite et tient certainement son efficacité de son caractère implicite. C'est également le constat d'une étude pour 5 grandes écoles d'administration réalisée par Chauvigné (2009). Celui-ci pointe, d'une part, le rôle modélisant et les effets formateurs du fonctionnement effectif des écoles au regard de l'exemplarité qu'elles délivrent par la cohérence (ou non) avec leurs discours et, d'autre part, tout le hasard qui est laissé à des « *perceptions aléatoires d'apprentissage* ». Le fait de vivre simultanément le discours d'écoles prescrivant « *l'excellence* », le « *développement durable* », « *l'éthique* » et la réalité des pratiques de l'école produit des écarts. Les effets aléatoires dépendent des dispositions des apprenants, qui sont amenés à se situer dans un ensemble de représentations à leur disposition. Dans ces analyses, le rôle de l'implicite apparaît essentiel, mais il est rarement revendiqué dans les stratégies éducatives explicitées par les dirigeants d'école. L'implicite laisserait donc place à la reproduction des usages antérieurs des écoles et des familles. Les apprentissages informels procédant d'effets modelants seraient donc tirés de l'environ-

nement : l'éthique serait-elle réduite à être appréhendée par l'exemple ? Comment sont portés ces exemples ? Par des processus ? Par des finalités ? Par des organisations ? Par des personnes ? Est-ce pour cette raison que les exemples calamiteux que nous donnent à voir certains dirigeants seraient si destructeurs ? S'il existe des référents éthiques à proximité n'est-ce pas nécessairement son dirigeant proche ? Son professeur ? À l'école, le professeur porte une éthique de l'enseignant et non pas du dirigeant, que donne-t-il à voir ? Les séjours réputés formateurs des apprenants s'allongent dans les entreprises. Mais dans l'entreprise peut-on être et demeurer éthique dans un environnement et auprès de personnes qui ne sont pas éthiques ? Comment fonder son opinion ? Faut-il croire les avis des professeurs après un cours d'éthique par exemple, ou se fier à l'expérience éprouvée en stage ? Comment résister aux pressions quand on cherche à s'intégrer dans l'entreprise ? Si l'éthique est un rapport à soi, alors il faudrait parler d'éthiques au pluriel puisque chacun développe la sienne. Dès lors, quels types de rapports à soi ? Sont-ils tous valables au regard de quels critères ? Le bon ? Le juste ? Le beau ? L'esthétique ? Le vrai ? En tant qu'éducateur, engager la discussion éthique, c'est prendre une forme de pouvoir sur la relation. Or, l'ouverture d'un débat avec soi-même guidé de l'extérieur ne court-elle pas le risque d'une instrumentalisation, c'est-à-dire de faire de l'autre un objet d'influence, bien loin des visées éthiques du rapport à soi en tant que sujet, ce qui nous renvoie au débat sur l'auto-fabrication de soi précédemment exposé. Enfin, l'éthique d'un éducateur dans sa relation spécifique à l'apprenant consiste-t-elle à ouvrir le chemin ou à conduire l'apprenant ? L'étymologie d'éducation « *educere* » nous dit conduire, mais pour aller où puisque tout change ? On le voit, le regard d'une éthique définie comme un travail sur soi en train de se faire souligne les paradoxes de l'enseignement de l'éthique. Trop de questions peuvent même entraîner vers une forme de nihilisme (Olivier, 2000), en décalage des sciences de l'action enseignées en gestion. Ces paradoxes sont nombreux et posent des questions, dont la moindre n'est pas de savoir si l'éthique peut et doit véritablement s'enseigner ! Si l'intervention directe d'un enseignant est malaisée, voire nécessairement malheureuse, il n'en reste pas moins vrai que des effets modelants se produisent dans la fréquentation d'une organisation, d'une école ou d'une entreprise. Doivent-ils être laissés au hasard ?

Processus pédagogiques, exemplarité et effets modelants

Dans la perspective ici défendue qui fait de l'éthique une transformation continue de soi, l'apprentissage de l'éthique apparaît comme un travail intérieur. Dès lors, le développement de la dimension éthique passe par une prise de conscience, pour les apprenants, de leur rapport à soi managérial. Par là, nous entendons l'ensemble des questions qui pourraient se poser, à commencer par « pourquoi avoir envie de diriger ? » Au service de quelles idées et de quels projets qui aient de la valeur ? Pour bâtir quelle entreprise ? Pour édifier quelle société ? En somme, les questions de sens qui pourraient fonder l'éthique d'un manager responsable. À lire les missions rédigées par les écoles étudiées, ces questions ne se posent pas en ces termes. Les missions sont à visée programmatique. Elles engagent le futur et annoncent concomitamment la promesse et des certitudes. Par exemple : « *Si vous souhaitez construire ce monde global porteur de sens avec nous : bienvenue à l'école ...* » indique un directeur dans sa lettre d'accueil. Cette prise de conscience de la dimension éthique serait plus le fait de la pédagogie du processus que de celle des contenus. Par pédagogie des processus, nous entendons toute pédagogie se pré-occupant de situer le manager en auteur de ses actes et pas seulement en destinataire et *destinateur*⁽⁶⁾ des situations problèmes qu'il rencontre. La visée est ici la conquête de sa sécurité ontologique dans les situations qui nécessitent le gouvernement des autres. Cette pédagogie est très éloignée de la pédagogie des contenus, ou des cours de morale. Par pédagogie des contenus, nous entendons toute pédagogie à visée disciplinaire qui dit le monde tel qu'il devrait être, et non tel qu'il est. Une des critiques actuellement portées contre les enseignements réside en effet dans le cloisonnement disciplinaire, la simplification à outrance des problématiques, le décalage entre les enseignements et les réalités expérimentées par les apprenants, la minoration des dimensions humaines et l'orientation exclusive vers des problèmes de recherche académique, le décalage de la théorie et de la pratique. Si les écoles excellent à former des techniciens de la gestion qui trouvent facilement un emploi, elles semblent plus en difficulté pour développer les compétences tenant plus du

(6) —

Mot consacré en linguistique.

caractère, de la posture, des qualités personnelles et de l'éthique tant recherchée. Certains évacuent peut être aujourd'hui la question en développant le discours du talent.

ILLUSION DE LA MORALE ET « SUPÉRIORITÉ DE L'ÉTHIQUE »⁽⁷⁾

Pour développer l'éthique chez les managers, deux voies sont envisageables. La première est l'établissement d'une « *sûreté éthique* », cette voie de la codification, de la mesure et de l'évaluation. La seconde procède d'une évolution du paradigme éducatif visant à introduire une approche critique dans l'enseignement du management.

Développement de la sûreté éthique

La sûreté éthique vise les garanties dont une organisation va chercher à se doter pour se prémunir d'un risque d'atteinte à sa réputation, ce qu'il est aussi possible de nommer capital éthique et qui est constitué de sens de valeur, d'engagement et de confiance des parties prenantes. Pour Joras et Igalens (à paraître en 2010), « *La sûreté éthique traduit un état de protection qu'une « entité organisée » démontre par une assurance raisonnable soulignant que ses valeurs, ses objectifs, son intégrité, son image, sa réputation ne sont pas ou ne peuvent pas être affectées par des menaces et des dangers, matériels et immatériels, venant de pratiques et de conduites inéthiques, individuelles ou collectives.* »

Si l'idée de la sûreté éthique se propose de garantir une éthique, c'est par codification de la responsabilité sociale de l'entreprise, d'une part, et de la responsabilité personnelle du professionnel (civile, pénale, morale, éthique, contractuelle, professionnelle, sociale et globale), d'autre part.

Si cette définition de la sûreté éthique a l'entreprise en ligne de mire, elle intéresse également les écoles qui, comme les entreprises, détiennent un capital de réputation se cristallisant dans « *une marque* » qu'elles cherchent à faire fructifier. D'où l'engagement d'adhésion dans le pacte mondial, ou la mise en place de démarche ISO. Mais, concernant plus spécifiquement le monde des grandes écoles, les processus d'accréditation académique apparaissent une solution. Dans ce sens, tant pour l'AACSB que EQUIS, l'éthique est un des critères d'éligibilité

sur lequel les écoles sont interrogées, pas tant en termes d'enseignement qu'en termes de comportement éthique et d'attentes comportementales. Dans le sens de l'AACSB (2004), il s'agit de codes de conduite documentés et assortis de sanctions pour ceux qui transgressent le code. Toutes les écoles investies dans une accréditation doivent se pencher sur ces critères et mettre en place des processus qui s'assurent que toutes les parties prenantes font preuve de comportements éthiques. Cette logique de codification des conduites nous renvoie à la vision sous-jacente du droit anglo-saxon et des *soft-laws* dont l'intégration dans une société latine n'est pas sans poser des problèmes d'interprétation et nous rappelle opportunément les propos de Weber sur l'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.

ÉVOLUTION DU PARADIGME ÉDUCATIF

Finalement, les déclarations d'intentions des écoles à l'égard de leurs parties prenantes s'inscrivent comme une prescription supplémentaire à l'égard des apprenants. Si l'on suit Audi (2007), nous sommes ici plus en face d'un retour de la morale, ce qui s'impose comme obligatoire, plutôt que ce qui est estimé bon ou juste selon un contexte à découvrir et à interpréter. Cette prescription faisant passer les futurs managers d'un devoir-faire à un devoir-être. Or le risque, face à un devoir qu'il est difficile d'imposer en pratique, est qu'il soit ignoré, ou qu'il génère du cynisme. Face à l'injonction morale, les conditions d'une évolution du paradigme éducatif peuvent être envisagées. Une vision critique de l'éducation au management se développe, notamment aux USA.

Chia (1996) argumente sur l'importance d'un changement des priorités éducatives pour développer l'imagination entrepreneuriale. Pour sortir de solutions conformistes, il s'agit de quitter l'enseignement des compétences analytiques de résolution de problèmes et de cultiver une mentalité de changement de paradigme. Le recours à la littérature, comme à l'art, permet d'explorer des modèles relationnels, de mieux comprendre les organisations et de cultiver une sensibilité aux hypothèses et aux relations cachées.

(7) —

L'expression « *supériorité de l'éthique* » est emprunté à Audi (2007).

Cunliffe, Forray et Knights (2002) s'inscrivent dans une approche critique du management remettant en question les pratiques sociales et intellectuelles dominantes. Ils argumentent que les finalités des *business schools* tiennent plus de la légitimation d'une élite que de la production de managers opérationnels. L'enjeu est pour eux d'aider les managers à être plus critiques dans une profession ne conduisant pas spontanément à l'être. Pour cela, ils encouragent les éducateurs à prendre plus de distance avec ce qu'ils enseignent et avec la façon de le faire. Ce qui passe par une réflexivité plus grande de leur part.

Duarte (2009) précise que les compétences réflexives s'appuient sur « *l'imagination sociologique* » qui encourage la contextualisation des phénomènes organisationnels et entretient les compétences de réflexion, de pensée critique. Celle-ci permet d'utiliser sa raison, pas seulement de comprendre les origines d'un phénomène. Duarte comprend la réflexion comme un processus cognitif permettant d'utiliser l'expérience passée, d'imaginer de nouvelles situations, d'établir des connections, d'avoir des *insights* et de prendre des décisions justes. La pensée critique permet d'aller au-delà de suggestions toutes faites. Par « réflexivité », Duarte décrit l'activité de prise de pouvoir (« *empowerment* ») sur une situation, faisant de chacun un responsable de ce qu'il vit.

Un exemple concret de réflexivité est proposé en France dans une école par Bourion (2006). Celui-ci propose à ses étudiants d'établir des codes de conduites à partir d'un ensemble d'incidents critiques vécus, relevés au cours de leur période en entreprise. Le relevé des erreurs rencontrées permet d'établir un « *système d'alerte* » à vocation pédagogique pour placer ses étudiants en vigilance et prévenir les incidents. La recherche action aboutit à un ensemble de codes de conduite issus de l'action plutôt que de la morale et s'intègre ensuite dans les enseignements dispensés.

En résumé, la pédagogie critique permet un dialogue avec soi et les autres pour dévoiler les pré-supposés et les idéologies des discours et des pratiques managériales. Ces issues pédagogiques, valorisant des façons de penser par soi-même, appellent à plus d'humanité, de collaboration et d'éthique dans le management.

EN GUISE DE CONCLUSION PROVISOIRE

La « *sûreté éthique* » proposée par Joras et Igalens présente l'avantage de fixer des points de repères, un cadre d'évaluation et de sanctions. Elle se situe dans l'ordre juridico-légal de Comte-Sponville (2004) et ouvre à des actions de régulation. Mais, la problématique d'une éthique prescrite édictée à l'encontre d'étudiants ou de managers interroge le sens donné à ce mot par les instances qui l'emploient. Si nous nous référons à l'éthique comme « *l'explicitation avec soi-même* » d'Audi (2007), ce travail de discernement, cette définition se satisfait mal du contrôle par un tiers et pourrait même renforcer toutes les formes de défiances, de cynismes et de transgressions observées aujourd'hui. L'éthique comme transformation de soi n'est pas plus une panacée, car elle supposerait un travail de soi sur soi, dont les risques d'auto-fabrication de soi ont été soulignés et dont les paradoxes éducatifs ont été mis en avant. Le développement de managers éthiques passe certainement par le renforcement de la prise de conscience de l'impact de ses décisions, notamment par une pédagogie de l'éthique que les écoles sont appelées à expérimenter en prenant une distance critique par rapport à leurs pratiques éducatives. Une voie complémentaire réside dans l'émergence d'un corps professionnel des managers relayant les efforts des écoles, capable de réguler les conduites des managers par un code de déontologie. Isaac (2000) avait déjà proposé de mettre en place des codes de bonnes conduites, au sein d'un « *Ordre des managers Français* », équivalent d'un Ordre des avocats ou des médecins. La même proposition émerge aux USA (Khurana, 2007). La Fédération Nationale des Cadres Dirigeants évoque dès 2008 un « *Ordre du conseil de la dirigeance* ». Que les managers s'organisent en profession supposerait un corps de connaissances spécialisées, une responsabilité identifiée et assumée, une transmission organisée des savoirs, une auto-organisation dans des associations et une éthique spécifique. Toutes choses auxquelles peuvent contribuer les écoles de gestion. N'est-ce pas ce qu'a initié l'école d'Harvard, en faisant prêter serment à ses nouveaux diplômés en juin 2009 ? En voici la teneur :

« *en tant que manager mon but est de contribuer à un monde meilleur en associant des gens et des ressources pour créer, ensemble, des richesses* »

supérieures à celles qu'un individu pourrait créer seul » (Les Échos, 2009)⁽⁸⁾.

Voici là une belle ambition.

BIBLIOGRAPHIE

AACSB. (2004) - Ethics education in business schools. *Report of the ethics education task force to AACSB International board of directors*. AACSB, Tampa.

Abraham YM. (2005) - Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un HEC, enquête auprès des étudiants de HEC Paris, *Cahier de recherche n°05-02*, HEC Montréal, Montréal.

Alpha (2004) - Chartes éthiques et codes de conduite : état des lieux d'un nouvel enjeu social – Etude sur les principales sociétés privées et publiques françaises, *Études Alpha*, février, Paris.

Audi, P. (2007) - *Supériorité de l'éthique*, Paris, Champs Flammarion.

Bonnet R., Bonnet J. (2006) - *Du manager novice au manager expert : quête de sens et parcours de professionnalisation*, Paris, Hermès Sciences.

Bourdieu P., Passeron J.C (1970) - *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de minuit.

Bourion C. (2006) - Détermination empirique à partir des incidents critiques de codes de conduite à l'usage des managers et jeunes diplômés en gestion. *18^{ème} journée nationale des IAE*. CD. Les actes 5 communication 42, 3 et 4 avril, Montpellier.

Brunel V. (2004) - *Les managers de l'âme : le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique du pouvoir ?*, Paris, La Découverte.

Chauvigné C. (2009) - Exemplarité, modèle et apprentissage vicariant. *Conférence annuelle de l'AIEEA*, Rio de Janeiro, août. Gouvernance pour un développement durable : les implications pour l'enseignement et la pratique.

Chia R. (1996) - Teaching paradigm shifting in management education : university business schools and the entrepreneurial imagination. *Journal of management studies*. volume 33, n°4. p409-428.

Comte-Sponville A. (2004) - *Le capitalisme est-il moral ?* Paris, Albin Michel.

Cunliffe A., Forray J., Knights D. (2002) - Considering management education : insights from critical management studies. *Journal of management education*. volume 26, n°5, p489-495.

De Gaulejac V. (2005) - *La société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.

Duarte F. (2009) - Rekindling the sociological imagination as a pedagogical « package » in management education. *Journal of management education*, volume 33, n°1, p59-76.

Ebguy R. (2008) - *Je bais le développement personnel !*, Paris, Eyrolles.

Garel G., Godelier E. (2004) - *Enseigner le management : méthodes, institutions, mondialisation*, Paris, Hermès Lavoisier.

Helfer J.-P. (2009) - Les leçons de la crise pour former les managers de demain. *Le Figaro*, 30 juin.

Igalens J., Dehermann-Roy E. (2004) - Les codes de bonne conduite : une existence légitime, une efficacité contestable, *Gestion des ressources humaines*, n°54, Paris, Eska.

(8) —

MBA : les universités américaines revoient leurs copies, *Les Échos*, lundi 8 juin 2009, p13.

- Isaac H. (2000) - Éthique individuelle, déontologie professionnelle et management : faut-il créer un ordre des managers ? un point de vue Français. *XIII^{ème} entretiens Jacques Cartier : Le manager professionnel, entre éthique et déontologie*, HEC Montréal.
- Joras M., Igalens J. (ouvrage à paraître en 2010) - *La sûreté éthique des organisations*, Paris, EMS.
- Kaufmann J.C. (2004) - *L'invention de soi : une théorie de l'identité*, Paris, Armand Colin.
- Khurana R. (2007) - *From biggers aims to bired hands : the social transformation of american business school and the unfulfilled promise of management as a profession*, Priceton, Priceton University Press.
- Kornberger M., Browon, A. (2007) - Ethics as a discursive resource for identity work. *Human Relations*, mars, 60,3 p497-517.
- Lazuech G. (1999) - *L'exception française : le modèle des grandes écoles à l'épreuve de la mondialisation*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Martinet AC. (2007) - *Sciences du management : épistémique, pragmatique et éthique*, Paris, FNEGE-Vuibert.
- Miller A. (1983) - *C'est pour ton bien : racine de la violence dans l'éducation de l'enfant*. Paris, Aubier.
- Olivier L. (2000) - Quête de soi quête de sens. L'illusion morale de l'éthique, dans Boivert Y., Olivier L. *À chacun sa quête, essai sur les nouveaux visages de la transcendance*. Sainte Foy, Presses de l'université du Québec.
- Pezet E. (2007) - *Management et conduite de soi : enquête sur les ascèses de la performance*, Paris, AGRH-Vuibert.
- Philippon T. (2007) - *Le capitalisme d'héritiers : la crise française du travail*, Paris, Seuil.
- Pinard R. (2000) - *La révolution du travail : de l'artisan au manager*, Rennes, Les Presses universitaires de Rennes.
- Sinclair A. (2007) - Teaching leadership critically to MBA's : experiences from heaven and hell. *Management learning*, septembre, 38,4 p458-472.

Copyright of Revue Française du Marketing is the property of Adetem and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.