

Université Paris-Saclay – Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines
Laboratoire de Recherche en Management LAREQUOI

Dossier de recherche en vue de l'obtention du diplôme
d'Habilitation à Diriger des Recherches

**Un savoir pour le management et sur le management à travers le temps :
Pour une approche historique de la recherche en gestion**

Partie I : Mémoire de synthèse

Mémoire présenté et soutenu publiquement le Mercredi 06 septembre 2023 à Guyancourt

Par

Adrien Jean-Guy PASSANT

Professeur associé à ISTECH Business School, Paris

JURY

Examineur : Professeur Ludovic CAILLUET,
EDHEC Business School, Paris

Rapporteur : Professeur Pierre LABARDIN,
Université de La Rochelle

Examineur : Professeur Philippe HERMEL,
Université de Versailles Saint-
Quentin-en-Yvelines

Rapporteur : Professeur Nathalie RAULET-CROSET,
Sorbonne Business School, Université
Paris 1 Panthéon-Sorbonne

Examineur : Professeur Dominique
BARUEL-BENCHERQUI,
ISTECH Business School, Paris

Rapporteur : Professeur Ludovic LALOUX,
Université Polytechnique des Hauts-de-
France, à Valenciennes

Garant : Professeur Christophe ASSENS,
Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines

À mes familles :
à celle qui m'a construit
et à celle que j'aimerais construire

Remerciements

Le moment des remerciements est toujours agréable.

D'abord, il annonce le terme d'un travail. Le présent mémoire est l'aboutissement de plusieurs mois de labeur intellectuel qui sont aussi le reflet de plusieurs années de réflexions. Ce manuscrit est une ressaisie de mon parcours académique, soit la restitution d'une aventure personnelle et professionnelle singulière que j'ai eu plaisir à me remémorer avec la distance apaisante qu'apporte l'expérience.

Le moment des remerciements invite, ensuite, à se pencher avec reconnaissance sur tous ceux qui ont apporté leur contribution au travail de l'auteur. Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon garant le Professeur Christophe Assens qui s'est généreusement proposé de m'encadrer lorsque j'ai évoqué mon projet de m'engager dans le processus de l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR). Ses conseils bienveillants et sa disponibilité constante m'ont encouragé et stimulé intellectuellement. Ce mémoire d'HDR n'aurait pas pu être défendu sans les membres du jury qui ont accepté la lourde tâche de rapporteurs – le Professeur Pierre Labardin, le Professeur Nathalie Raulet-Croset, et le Professeur Ludovic Laloux – ainsi que d'examineurs – le Professeur Ludovic Cailluet, le Professeur Philippe Hermel, et le Professeur Dominique Baruel-Bencherqui. Qu'ils trouvent ici l'expression de ma reconnaissance pour le temps, la compétence et l'énergie qu'ils ont bien voulu consacrer à mon travail. J'ai tenu à ce que les disciplines de rattachement des membres de mon jury reflètent le caractère interdisciplinaire de mes recherches. Je suis ainsi particulièrement heureux de la composition de mon jury qui associe des professeurs en sciences de gestion et en histoire.

La préparation d'un mémoire d'HDR est un processus collectif dans lequel les collègues du candidat sont inmanquablement parties prenantes, à des degrés divers. Que mes collègues de l'ISTEC Business School, de l'ESCP Business School, de l'EMLYON Business School, de l'EMLV Business School mais aussi et surtout du laboratoire LAREQUOI et de la Chaire Réseaux et Innovations (Fondation Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines) soient ici remerciés pour leur soutien. Je pense en particulier à Mar Pérezts, à Najoua Elommal, et à Insaf Khelladi qui m'ont témoigné leur soutien à divers moments de ce travail. Tous forment une communauté académique à laquelle je suis heureux d'appartenir.

J'ai, enfin, une dette particulière envers mon entourage qui a eu la patience de me soutenir tout au long de ce projet. Merci à tous d'être à mes côtés et de m'aider à réfléchir sur la singulière question qui est celle de notre inscription gestionnaire dans le temps. Je remercie par avance tous les lecteurs, présents et à venir, que je me réjouis de rencontrer et avec lesquels j'ai hâte de pouvoir collaborer. Il y a tant de belles collaborations à initier ensemble !

Sommaire détaillé

Introduction générale	6
Première partie – Itinéraire biographique d’un consultant devenu enseignant-chercheur en gestion.....	14
Chapitre 1 – L’origine de mon appétence pour l’histoire : Mes questionnements sur mon inscription dans le temps	17
Chapitre 2 – Ma première carrière dans le conseil en management et pourquoi j’en suis parti.....	22
Chapitre 3 – Ma bifurcation vers le monde académique : Comment et pourquoi ai-je décidé de faire une thèse en gestion ?.....	27
Chapitre 4 – Moi aujourd’hui : Adrien Jean-Guy Passant, historien de la gestion	37
Deuxième partie – Mon positionnement épistémologique.....	54
Chapitre 1 – La posture du chercheur constructiviste	56
Chapitre 2 – Ma méthodologie : Le « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg comme grille de lecture pour faire face aux lacunes des sources.....	64
Troisième partie – Synthèse de mes contributions en management stratégique.....	77
Chapitre 1 – Les enjeux stratégiques de la refondation de l’identité organisationnelle.....	85
Chapitre 2 – Les causes, supports et implications organisationnelles des réécritures historiques	89
Chapitre 3 – Façonner la légitimité institutionnelle par l’image et le cérémonial	97
Quatrième partie – Synthèse de mes contributions en histoire de la gestion	104
Chapitre 1 – Une cartographie des établissements d’enseignement commercial dans l’Europe du milieu du XIX ^e siècle : Une synthèse bienvenue	111
Chapitre 2 – Un acteur oublié de l’enseignement commercial au XIX ^e siècle : Les écoles d’ingénieurs	118
Chapitre 3 – De l’école de commerce à l’école de management : Retour sur une mutation peu étudiée	123
Chapitre 4 – Une école de commerce pour les Indochinois : Exploration d’un pan méconnu de l’histoire de l’enseignement de la gestion au temps des colonies	130
Conclusion générale	142
Chapitre 1 – Quelle place dans mes recherches passées pour mes lecteurs et mes co-auteurs ? ..	144
Chapitre 2 – Comment j’envisage mon futur rôle de directeur de thèse ?	152
Chapitre 3 – Quels sont mes futurs chantiers de recherche ?	158
Références	178
Table des figures.....	193
Table des matières.....	194

Introduction générale

La rédaction de tout mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) constitue un moment de réflexion privilégié pour son auteur, invité à prendre du recul sur son quotidien d'enseignant-chercheur. Cette activité lui permet de mieux saisir comment il été amené à s'investir dans le champ de recherche qui est le sien, comment ses travaux s'y inscrivent et comment il compte y poursuivre ses investigations, notamment dans la perspective d'encadrer des doctorants.

Comme le révèle le titre du présent mémoire d'HDR, la particularité de mes réflexions est qu'elles s'inscrivent à la fois en management stratégique et en histoire de la gestion – les deux spécialités des sciences de gestion dans lesquelles s'inscrivent mes travaux. Depuis ma thèse de doctorat, trois raisons ont présidé au choix d'une telle interdisciplinarité. Quelles sont-elles ?

Premièrement, les problématiques qui sont les miennes m'ont imposé d'appréhender la durée et, donc, de faire appel à l'histoire qui est considérée comme la science du temps (Braudel, 1958 ; Zawadzki, 2002 ; Hartog, 2003 ; Offenstad, 2011). La problématique qui m'a intéressé de prime abord, dans le cadre de mes travaux en management stratégique, a porté sur un processus particulier – à savoir la construction de l'identité organisationnelle. Le « processus » dans le sens que lui donnent Lorino et Tarondeau (2006, p.318) renvoie à un « ensemble d'activités organisées en réseau, de manière séquentielle ou parallèle, combinant et mettant en œuvre de multiples ressources, des capacités et des compétences, pour produire un résultat ou 'output' ayant de la valeur pour un client externe ». Cette définition du processus valorise la perspective historique qui est indispensable pour toute recherche portant de manière rétrospective sur l'élaboration de l'identité organisationnelle. Comme le note Pettigrew (1992, p.10) "History is crucial. Antecedent conditions shape the present and the emerging future". La recherche historique permet à ce titre de comprendre finement les processus organisationnels de manière rétrospective. En outre, la seconde problématique de recherche qui m'a fortement occupé – cette fois non en management stratégique mais en histoire de la gestion – a porté sur la genèse puis l'évolution des établissements de formation en gestion, du XIX^e siècle à nos jours. S'intéresser à ce sujet implique inévitablement de

mobiliser l'histoire car, comme l'écrit Anne Pezet (2002, p.151) : « l'histoire détient une antériorité dans la réflexion employée pour les phénomènes historiques » ; et c'est pourquoi je l'ai mobilisée dans mon travail.

Deuxièmement, mon terrain de recherche de prédilection – le passé des établissements de formation en gestion – a rendu également pertinent le recours à l'histoire. En choisissant pour objet d'étude privilégié l'évolution des écoles de commerce, mais aussi celle des écoles polytechniques avec division commerciale, je me suis intéressé, pour partie, à l'histoire de ma discipline. L'histoire de ces établissements est, en effet, liée à l'histoire des sciences de gestion. Comment aurais-je pu me pencher sur l'évolution (stratégique ou historique) de ces établissements sans faire intervenir l'histoire de sciences de gestion et de leur enseignement ? En d'autres termes, en choisissant un terrain d'étude nativement lié à l'histoire de la gestion et de son enseignement, je ne pouvais pas faire l'économie des apports de la *business history*. L'évolution de l'ESCP, la doyenne mondiale des écoles de commerce (voir les publications n°2, n°4, n°5, n°6 et n°7 en annexe 3), de même que l'existence éphémère des sections commerciales des écoles d'ingénieurs de l'Europe du long XIX^e siècle (voir les publications n°1 et n°3 en annexe 3) ou celle de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï dans le Vietnam colonial de l'entre-deux-guerres (voir la publication n°8 en annexe 3), témoignent, en effet, de l'histoire de l'enseignement de la gestion. Elles attestent, notamment, de certaines de ses mutations (comme la transformation de l'enseignement commercial en enseignement supérieur de gestion), de ses tentatives précoces d'hybridation (avec les sciences de l'ingénieur notamment), ou même de ses manifestations impérialistes (dans les périphéries coloniales entre autres). En somme, le passé de ces différents établissements qui ont vu naître, se développer, et parfois disparaître, nombre de déclinaisons de formations au commerce depuis le XIX^e siècle est lié inévitablement à l'histoire des sciences de gestion.

Troisièmement, après mes préoccupations en termes de problématique puis en termes de terrain de recherche, ma méthodologie de travail – collecte, traitement, puis analyse des données – a exigé également une prise en compte des apports de l'histoire pour mes investigations. En particulier, l'ampleur chronologique des périodes que j'ai étudiées (de quelques années ou décennies à deux siècles) m'a amené à travailler sur une quantité très volumineuse et très hétérogène de sources – archives, témoignages, voire même parfois monuments funéraires, etc. Pour les traiter, j'ai été conduit à utiliser certaines méthodes, telles que l'analyse des sources primaires, les analyses qualitatives pour les entretiens, ou encore les histoires de vie. Si ces méthodes ne sont pas forcément spécifiques aux seuls historiens et sont aussi couramment employées par les gestionnaires (comme par les sociologues ou par les

ethnologues), le dépouillement des archives présente, en revanche, des particularités d'analyse qui rendent la méthode de travail historique incontournable pour mon travail. En effet, l'histoire repose sur une « connaissance par traces » (Morsel, 2016) de sorte que le chercheur est confronté à des sources lacunaires – discontinues, absentes, partiales, etc. L'expérience des historiens pour surmonter de telles lacunes est indispensable à cet égard. La méthode de l'historien consiste pour le chercheur à répondre à une série de questions, comme « d'où vient ce document ? Qui en est l'auteur ? Comment a-t-il été transmis et conservé ? L'auteur est-il sincère ? A-t-il des raisons, conscientes ou non, de déformer son témoignage ? Dit-il vrai ? Sa position lui permettait-elle de disposer des bonnes informations ? Impliquait-elle des biais ? » (Prost, 1996, p.62).

En cela, si l'histoire inspire mes méthodes de travail, elle ne fournit cependant pas une méthode qualitative « ordinaire » pour le chercheur en gestion, contrairement à ce qu'avancent parfois certains auteurs (Miles et Huberman, 2014). Comme le signale à ce titre Anne Pezet : « l'expérience de l'histoire, dans ce contact avec les traces est irremplaçable. Les méthodes qualitatives utilisées en gestion ont mis au point, au fil des ans, une véritable pratique de la critique qui relève plus d'une mentalité de travail que d'une méthode que chacun pourrait utiliser comme un outil universel » (Pezet, 2002, p.156). C'est dire que l'histoire comme méthode offre aux gestionnaires de quoi enrichir leurs méthodologies habituelles d'investigation. Comme le résume Pezet (2002, p.152) :

« La méthode historique ouvre la voie à une lecture assumée de la complexité des situations de gestion par l'ouverture possible et même recommandée aux autres sciences sociales (économie, sociologie ou science politique) et par la pratique d'une transversalité au sein même des sciences de gestion. En effet, les historiens ont développé des pratiques transdisciplinaires avec les autres sciences sociales (l'économie et la sociologie en particulier) et les sciences dures (histoire des sciences et des techniques) ; autant de pratiques qui peuvent enrichir les modes de recherches en gestion ».

Si je mobilise l'histoire dans mes recherches en gestion pour les trois raisons que je viens de détailler, je suis loin d'être le seul à procéder ainsi. En effet, mes recherches s'inscrivent dans la droite lignée d'un mouvement plus vaste dénommé le « tournant historique » en sciences de gestion. Ce dernier, plus connu sous le vocable anglo-saxon de *historical turn*, a rappelé au début des années 2000 que l'histoire a un rôle à jouer dans la recherche en gestion (Clark et Rowlinson, 2004 ; Suddaby, 2016 ; Foster, Coraiola, Suddaby, Kroezen, et Chandler, 2017 ; Wadhvani, Suddaby, Mordhorst, et Popp, 2018). Il s'agit bien d'un rappel car cette

observation avait déjà été formulée dès les années 1920 par plusieurs chercheurs en France et aux États-Unis (Bloch, 1931).

Si le « tournant historique » en gestion est perceptible auprès du grand public, friand de découvrir l'histoire – grande et petite – de certaines entreprises ou institutions, il est surtout en vogue au sein de la communauté académique. En effet, les approches historiques permettent de faire voir la construction sociale, culturelle et institutionnelle des phénomènes organisationnels et managériaux (Bansal, Smith, et Vaara, 2018, p.4). Cette appréciation se reflète dans le nombre croissant de numéros spéciaux publiés ces dernières années et promouvant les approches historiques dans les débats en lien soit avec la stratégie (Argyres, De Massis, Foss, Frattini, Jones, et Silverman, 2020), soit avec l'entrepreneuriat (Wadhvani, Kirsch, Welter, Gartner et Jones, 2020), soit avec la théorie des organisations (Wadhvani, Suddaby, Mordhorst et Popp, 2018) et plus généralement avec le management (Godfrey, Hassard, O'Connor, Rowlinson et Ruef, 2016).

Depuis le début des années 2000, nombre de revues en sciences de gestion particulièrement prestigieuses (pour ne parler que d'elles) ont ainsi consacré des numéros spéciaux aux usages de l'histoire par et pour les gestionnaires, à l'instar de *La Revue Française de Gestion* qui, après avoir publié un premier numéro en 1988 sur « Les racines de l'entreprise », en a publié un deuxième en 2008 sur le thème « Histoire et gestion : Vingt ans après », et se prépare à en publier un troisième en 2024 avec un numéro sur « L'histoire et la pensée managériale ». À l'étranger, la célèbre *Academy of Management Review* a publié en 2014 un numéro spécial intitulé "History and organizational studies: Toward a creative synthesis", suivi en 2021 par un numéro spécial sur "New histories of business schools and how they may inspire new futures". De même *Organization Studies* a édité, en décembre 2018, un numéro sur le thème "Uses of the past: History and memory in organizations and organizing" tandis que le *Strategic Management Journal* a publié en 2019 un numéro spécial sur le thème "History and strategy research: Opening up the black box". Enfin, le *Journal of Business Ethics* a publié en 2020 un numéro spécial consacré au thème "Historic corporate responsibility". D'autres numéros spéciaux ont aussi été rédigés sur des thématiques gestionnaires plus précises telles que la place de l'histoire dans les entreprises familiales (Suddaby, Silverman, Massis, Jaskiewicz, et Micelotta, 2023), l'histoire des écoles de commerce (McLaren, Bridgman, Cummings, Lubinski, O'Connor, Spender, et Durepos, 2021) ou l'histoire de certaines professions gestionnaires (Coraiola, Mena, Maclean, Suddaby, et Muzio, 2022).

La floraison, dans les sciences de gestion, de ces recherches à caractère historique n'est pas fondamentalement surprenante car les liens entre celles-ci et l'histoire sont nombreux. Comme Nikitin (2006, p.95) l'a souligné, si la gestion est une science, alors ce ne peut être qu'une science historique. En effet, l'histoire est tout aussi inutile qu'indispensable pour le gestionnaire : « inutile car elle ne donne pas de réponses directes et toutes faites aux problèmes que se posent les managers dans leur quotidien (le passé ne se répète jamais à l'identique). Indispensable car elle permet d'alimenter la réflexion de ces managers dans l'élaboration des solutions (le présent n'est jamais totalement nouveau) » (Floquet, Labardin et Levant, 2017, p.18). En outre, si la mesure de la valeur d'une recherche en sciences de gestion est son aptitude à servir l'action, alors le recours à l'histoire est parfaitement légitime pour le chercheur en gestion dans la mesure où « l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même » (Bloch, 1949, p.11). Concrètement, l'approche historique apporte aux gestionnaires des clefs de compréhension – et donc indirectement d'action – pour le présent (Nikitin, 1997).

Enfin, l'association de ces deux champs disciplinaires que sont la gestion et l'histoire permet d'éviter le manque de théorisation des études historiques (critique habituellement adressée aux travaux des historiens), tout en évitant le caractère ahistorique que peuvent parfois revêtir certaines études en gestion. En effet, la logique d'analyse historique permet d'analyser le changement organisationnel de manière appropriée et non pas de manière acontextuelle, anhistorique ou aprocessuelle, comme ont pu le faire par le passé certains auteurs, comme l'a souligné Pettigrew (1985a ; 1985b ; 1990). Pour ce dernier, l'approche historique permet au chercheur en gestion de cartographier la complexité du changement dans les organisations. Grâce à cette logique, les processus organisationnels sont appréhendés comme des flux de continuités et de discontinuités (Pettigrew, 1985b ; 1990 ; 1992 ; 1997). S'intéresser à ces flux consiste à partir d'un présent donné pour le restituer comme des maillons au sein d'une chaîne temporelle, c'est-à-dire comme des moments donnés dans une succession d'évolutions aux durées multiples. En ce sens, parce qu'elle est par nature régressive, l'approche historique est un surligneur du caractère construit du monde social. Ce surlignage peut être utilisé selon une visée explicative pour permettre au chercheur en gestion de retracer les dynamiques qui ont affecté, au cours du temps, son objet d'étude.

Si les raisons d'associer l'histoire et les sciences de gestion sont nombreuses, ces dernières ne se sont toutefois pas contentées d'emprunter certaines de leurs observations ou méthodes aux travaux des historiens : elles ont aussi favorisé l'émergence en leur sein d'une nouvelle spécialité propre qui est l'histoire de la gestion. Cette spécialité serait née aux États-

Unis dans les années 1920, en dehors des départements d'histoire des entreprises, sous le terme de *business history*, initialement traduit en français par « histoire des affaires » puis par « histoire de la gestion » (Cailluet, Lemarchand, et Chessel, 2013). Selon la version actuellement répandue, cette spécialité serait apparue plus précisément à la Harvard Business School (HBS), à la requête de son deuxième directeur, le doyen Wallace B. Donham, un ancien banquier selon qui « la formation des cadres supérieurs [devait] être parachevée par l'instauration de trois nouveaux enseignements : l'histoire des entreprises, l'éthique des affaires, et les relations humaines » (Fridenson, 2014, p.67).¹ Dès ses débuts, cette nouvelle discipline ne s'est d'ailleurs pas limitée à l'enseignement car Wallace B. Donham créa une association pour développer les recherches en histoire de la gestion dont une revue devait être l'organe de diffusion (la future *Business History Review*). Cette nouvelle discipline, en dépit de l'appel précoce de Marc Bloch (1931), ne s'est développée en France qu'à partir des années 1950 et surtout des années 1970 (Daumas, 2012).²

La genèse de la *business history* que je viens d'esquisser, de même que l'évocation du « tournant historique » en gestion, rappellent toutes les deux que les sciences de gestion sont, par nature, interdisciplinaires (d'où leur appellation plurielle : les sciences de gestion). Elles mobilisent de ce fait des travaux de nature historique, au même titre qu'elles font appel aux travaux de chercheurs en économie, en sociologie, en philosophie ou, plus marginalement, en anthropologie (Fridenson, 2014 ; Jones et Zeitlin, 2008). De la sorte, mes recherches que je vais présenter dans ce mémoire d'HDR témoignent de cette interdisciplinarité.

¹ Je dois avouer que je suis dubitatif concernant l'exactitude de cette version. En effet, à l'occasion de mes recherches, j'ai pu constater l'existence de cours d'histoire du commerce, enseignés de manière obligatoire et par des professeurs d'histoire, dans la plupart des écoles de commerce de France et d'Europe occidentale (Portugal, Espagne, Italie, Belgique, Allemagne, Danemark, etc.) ou même d'ailleurs (comme au Vietnam colonial – voir ma publication n°8 en annexe 3) entre le début du XIX^e siècle et le milieu du siècle suivant. Étonnamment, ces cours sont peu mentionnés par les chercheurs qui ont travaillé sur l'histoire de la gestion. De ce fait, il ne me semble pas exact de faire de la Harvard Business School la première école de commerce ayant fait de l'histoire un objet d'enseignement. Les liens entre les cours d'histoire du commerce professés en Europe dès le XIX^e siècle et les cours de *business history* enseignés à la Harvard Business School mériteraient d'être étudiés.

² L'identification des raisons de cette situation mériterait des recherches dédiées. À ce jour, Fridenson (2014, p.74), à partir de son étude des archives des Annales, a avancé trois raisons expliquant pourquoi l'histoire de la gestion ne se serait pas développée en France dès les années 1930 : « l'intérêt massif des historiens économistes français de cette période pour les crises économiques, la monnaie et l'histoire des prix ; le manque d'archives d'entreprises accessibles, alors que celles-ci avaient été le terreau de la nouvelle spécialité en Amérique ; l'absence d'intérêt des écoles de commerce françaises, pointé par Marc Bloch ». Mes travaux de recherche disqualifient la dernière raison avancée par Fridenson (2014). En effet, comme je le précise dans la précédente note de bas de page, la majorité des écoles de commerce en France de l'entre-deux-guerres témoignaient suffisamment d'intérêt à l'histoire pour en faire un enseignement non seulement obligatoire de leur cursus mais aussi assuré, majoritairement, par des enseignants spécialisés ; à savoir des professeurs d'histoire du secondaire.

En plus d'exposer de manière synthétique les contributions de mes travaux, ce mémoire d'HDR est aussi l'occasion d'explorer ma voie et ma voix – à la fois mon itinéraire académique tel qu'il s'est graduellement construit ainsi que mon timbre locutoire en tant que chercheur. Jusqu'à présent, souscrivant à une convention d'écriture largement observée dans les milieux académiques, je me suis exprimé dans mes écrits sous la forme neutre de la première personne du pluriel – le chercheur devant s'effacer dans sa singularité devant son étude. Dans le mémoire d'HDR, cette convention est nécessairement suspendue car l'exercice consiste précisément à exhumer de manière autobiographique l'élaboration du parcours intellectuel du chercheur ; ce qui exige d'exprimer les traits de sa personnalité tout en retraçant l'évolution.

Une telle consigne est dérangeante à deux titres car elle conduit non seulement à parler de soi à la première personne mais aussi à le faire dans un style d'écriture inhabituel pour l'enseignant-chercheur, loin du modèle de l'article académique classique (Lamendour, 2017, p.111). Ce « dérangement » par rapport aux habitudes est salutaire car l'enjeu ici est bien différent de celui d'un article académique. En effet, comme Pérezts (2021, p.2) l'a souligné dans son propre mémoire d'HDR, ce dernier « permet un retour sur sa propre carrière – occasion à ne pas prendre pour acquise. C'est une opportunité rare de faire une pause à un moment donné, et porter un regard nouveau à la fois en arrière et en avant ». C'est pourquoi la rédaction de ce mémoire est l'occasion de suspendre momentanément le flux de ses activités quotidiennes pour voyager dans le temps, revenir sur son passé, et se projeter dans un avenir proche.

Pour moi, les voyages dans le temps relèvent de la gourmandise intellectuelle : je ne m'en lasse pas et espère ne pas ennuyer mes lecteurs en les emmenant dans ce voyage. Ce dernier prendra la forme d'un récit autobiographique pour retracer la genèse de certains de mes travaux – à savoir les articles académiques que j'ai publiés et quelques communications que j'ai présentées en colloque – et voir comment ces derniers ont pu être inspirés de manière singulière par des « histoires de vie et choix théoriques » (Bouilloud, 2009). De ce fait, dans le présent mémoire, je m'exprimerai à la première personne et utiliserai la narration comme modalité d'écriture pour retracer mon itinéraire d'enseignant-chercheur en gestion.

À présent que les principales caractéristiques de ce mémoire d'HDR ont été communiquées, il convient d'en mentionner l'architecture. Le tome 1 du présent mémoire est structuré en quatre parties qui rendent compte de mes débuts, de mon évolution, puis de ma projection dans le métier d'enseignant-chercheur. La première partie, tout d'abord, présente mon parcours

biographique en détaillant comment mon cursus antérieur m'a amené de manière fortuite à devenir chercheur. La deuxième partie revient sur les aspects épistémologiques et méthodologiques de mon travail. Les troisième et quatrième parties exposent de manière thématique comment mes travaux, par leurs contributions, s'inscrivent dans la littérature en gestion et plus précisément en management stratégique (troisième partie) et en histoire de la gestion (quatrième partie). Enfin, la conclusion du présent mémoire d'HDR partage quelques-unes des perspectives de recherche de mes travaux que je compte aborder en collaboration avec des collègues et de futurs doctorants.

Première partie – Itinéraire biographique d'un consultant devenu enseignant-chercheur en gestion

« Nous sommes comme des nains
juchés sur les épaules de géants,
de sorte que nous pouvons voir plus de choses qu'eux,
et des choses plus éloignées qu'ils ne le pouvaient,
non pas que nous jouissions d'une acuité particulière,
ou par notre propre taille,
mais parce que nous sommes portés vers le haut
et exhaussés par leur taille gigantesque. »
(Salisbury, 1159)

L'objet de cette première partie est de présenter mon parcours biographique pour brosser le contexte personnel dans lequel s'inscrivent mes recherches. Cette partie est de ce fait largement autobiographique. Pierre Nora (1987) utilise le terme « égo-histoire » pour qualifier l'autobiographie comme mode d'investigation des universitaires afin de comprendre leur parcours de chercheur. Si cet exercice a initialement été pratiqué par les historiens – ce dont témoigne le bel ouvrage *Essais d'égo-histoire* (Nora, 1987) – il a, par la suite, été adopté par nombre de chercheurs d'autres disciplines, dont les chercheurs en gestion, et ce à quelque stade de leur carrière que ce soit. Comme le souligne Robic (2017, p.8) « l'égo-histoire n'est [...] pas réservée aux chercheurs très connus et en fin de carrière ».

En dépit de son apparente accessibilité, l'art de se peindre soi-même reste toutefois délicat. Dans son autoportrait célèbre de la fin des années 1660, « L'artiste dans son atelier » (voir figure ci-après), le peintre hollandais Johannes Vermeer se représente assis de dos en train de peindre une allégorie de l'histoire, incarnée par la muse Clio accompagnée de ses attributs traditionnels que sont la couronne de lauriers (symbole de sagesse), le livre (symbole du savoir) et du clairon (symbole de la diffusion du savoir). Vermeer se représente sous la forme d'un peintre en pleine action, entouré de ses instruments de travail (l'appui-main, le carnet de croquis, le chevalet et la toile). Ce faisant, l'autoportrait n'est pas un simple reflet de miroir : il porte inmanquablement un message sur l'idée que son auteur se fait de sa profession ou de la société dans laquelle il vit.

Ici, le peintre est curieusement habillé de manière anachronique – il est vêtu à la mode des années 1530 – et il peint une allégorie de l'histoire qui se tient debout devant une carte murale obsolète – représentant les dix-sept provinces unies à l'époque de leur domination par les Espagnols. La scène est encadrée par une lourde tapisserie espagnole suspendue sur la

gauche ; et est surmontée d'un lustre hollandais étonnamment dépourvu de bougies. Ces curieux détails n'ont pas manqué d'interroger les spectateurs d'hier comme ceux d'aujourd'hui. L'une des interprétations les plus répandues de cet autoportrait est que Vermeer y manifesterait sa nostalgie du XVI^e siècle – âge d'or où, alors sous la domination catholique des Espagnols, les Pays-Bas formaient un foyer artistique particulièrement fécond, notamment pour les peintres. Libérés du joug de ces derniers – d'où la représentation de la tenture espagnole sur le point d'être retirée –, les Pays-Bas ont certes accédé à l'indépendance mais ils auraient perdu – conséquence de la Réforme – le goût de l'art, et en particulier de la peinture ; d'où le lustre sans bougie, allusion au peu d'éclat de la société hollandaise. Ce faisant Vermeer se représente en peintre nostalgique, tourné vers un âge d'or révolu où la muse de l'histoire célébrait les artistes hollandais.



Figure 1 – Peinture « L'artiste dans son atelier » par Johannes Vermeer (Kunsthistorisches Museum de Vienne)

Si tout autoportrait est porteur de la perception contemporaine de son auteur sur sa profession ou sur la société dans laquelle il vit, il est aussi porteur d'une vision tournée vers l'avenir : il manifeste ce que l'auteur souhaite devenir ou ce qu'il souhaite que la postérité retienne de lui. Ici, le tableau de Vermeer marque vraisemblablement l'ambition du peintre d'être considéré par la postérité (car le tableau positionne le peintre face à la muse de l'histoire) comme un artiste de talent (car la toile peinte n'est pas de dimensions modestes ; ce qui signifie que son auteur est suffisamment doué pour travailler sur des grands formats) digne de ses prédécesseurs de l'âge d'or de la peinture.

Ces diverses considérations font écho à mes ambitions dans cette première partie de mémoire d'HDR qui, après avoir exposé les origines de mon appétence pour l'histoire (chapitre 1), ma première carrière dans le conseil en management (chapitre 2), puis ma bifurcation vers une carrière dans l'enseignement supérieur en gestion (chapitre 3), s'attèle à la manière dont je me représente mon métier d'historien de la gestion aujourd'hui et pour demain (chapitre 4).

Chapitre 1 – L’origine de mon appétence pour l’histoire : Mes questionnements sur mon inscription dans le temps

Bien des chercheurs en sciences sociales avant moi ont exposé dans leur mémoire d’HDR les configurations personnelles ou familiales qui ont pesé sur leur itinéraire scientifique. Certaines d’entre elles m’ont particulièrement marqué. Parmi elles, j’ai retenu celle du sociologue Jean-Noël Retière (2006) qui a détaillé comment son statut de pupille de la nation a pesé sur son parcours de chercheur. Parmi les chercheurs en gestion, j’ai été marqué par l’histoire de Paulette Robic (2017) qui a montré comment son enfance de fille d’agriculteurs à l’époque du remembrement a pesé sur ses choix de problématiques consacrées aux entreprises familiales, tandis qu’Ève Lamendour (2017) a raconté comment le couple d’entrepreneurs cultivés formé par ses parents l’a incitée à s’intéresser à la gestion dans ses aspects culturels et en particulier cinématographiques. De même, Mar Pérezts (2021) a expliqué dans son mémoire d’HDR comment sa place « marginale » (à la fois en tant que ressortissante mexicaine ayant étudié puis enseigné dans de prestigieuses écoles de commerce françaises, puis en tant que chercheuse en gestion issue de la philosophie, puis en tant que femme étudiant la déontologie dans un milieu bancaire très majoritairement masculin) l’a graduellement amenée à faire des marges l’un de ses objets de recherche de prédilection.

« La recherche n’est pas un produit désincarné, mais une façon de refléter notre façon de vivre et penser notre rapport au monde » (Praquin, 2009 p.14). L’ego-histoire a donc ceci d’utile qu’elle rappelle que le chercheur, indépendamment de sa discipline de rattachement ou de son ancienneté dans le métier, ne peut pas rester extérieur à sa recherche.

Qu’en est-il dans mon cas ? Ma façon de vivre et de penser mon rapport au monde, pour reprendre les termes de Praquin (2009), sont très imprégnées par l’histoire et ce, il me semble, depuis mon enfance. D’où me vient cette appétence pour l’histoire ? Probablement de mon envie de transmettre qui s’est manifestée dès mon plus jeune âge. J’ai été un prolifique inventeur d’histoires pour ma sœur et mes cousins – trente ans plus tard ma famille m’en parle encore ! Quoi qu’il en soit, cette envie de transmettre n’est pas suffisante pour expliquer pourquoi c’est dans l’histoire, et plus précisément dans l’histoire de la gestion, que je me suis orienté en tant que chercheur. Rétrospectivement, il me semble qu’au moins deux sujets de frustration m’ont, très tôt, amené à trouver dans l’histoire une source de réconfort. Un

réconfort face à un passé familial inconnaisable de manière pratiquement irréversible (1) et face à un avenir potentiellement dépourvu de descendance personnelle (2).

1. La privation d'une partie de mes racines familiales : Un héritier privé d'héritage ?

Le premier sujet de frustration est d'origine familiale. Je suis issu d'une famille dont la mémoire a, en partie, été perdue dans des circonstances traumatisantes. Du côté maternel, un incendie consécutif à un bombardement aérien a détruit l'immeuble où habitaient mes grands-parents pendant la Seconde Guerre mondiale, anéantissant toutes les archives (albums photographiques, carnets scolaires, livrets militaires, carnets de comptabilité, couronnes de mariées, etc.) de leurs ancêtres cultivateurs beaucerons. C'était en 1944 et c'était la seconde fois que la ville d'Orléans était bombardée. 20% de la ville fut détruite à cette occasion et bien d'autres vestiges du passé, témoins notamment du passé médiéval de la région, rejoignirent ainsi à jamais les cendres de l'histoire.

Comment faire face à la disparition de ces archives familiales ? En interrogeant les vivants. Si mes grands-parents, qui ne sont hélas plus de ce monde, aimaient parler de leur passé, évoquer les souvenirs de la guerre était plus difficile pour eux ; et c'était bien compréhensible. Pour compenser la perte des souvenirs matériels, ils nous ont donc transmis un lot savoureux d'anecdotes sur leurs parents et grands-parents, tout en constituant avec nous de nouvelles archives familiales. C'est un cadeau inestimable qu'ils nous ont légué.

Cependant, je ne peux m'empêcher de regretter la disparition des archives familiales antérieures à la Seconde Guerre mondiale. « Objets inanimés, avez-vous donc une âme qui s'attache à notre âme et la force d'aimer ? » se demandait Lamartine. Je ne suis pas certain que tous les objets aient une âme – ni même la force de nous aimer – pour répondre au poète. En revanche, je suis convaincu que certains objets nous attachent sentimentalement plus que d'autres. Les archives familiales en font partie. Ces reliques sont des objets de mémoire qui renferment une partie de nous et nous relient aux générations qui nous ont précédé. Si tous les objets inanimés n'ont pas d'âme, les histoires que l'on projette sur eux infusent peu à peu notre existence et façonnent notre singularité. Ils ne sont plus seulement les témoins muets de notre existence mais en deviennent aussi les constituants familiers. Cet attachement sentimental explique pourquoi, à mes yeux, il est si important de conserver précieusement certains des objets que les générations précédentes nous ont transmis afin de les transférer à notre tour. Car, tant que perdurent ces objets, les anecdotes qui y sont liées s'enracinent dans

un support matériel qui permet aux générations qui nous ont précédés de continuer à vivre à travers eux, dans la mémoire de leurs successeurs.

Du côté paternel, ce n'est pas un incendie qui m'a privé de « cordon ombilical » avec mes racines au-delà de mes grands-parents. En Creuse, dans les années 1880, une aïeule, jeune fille mineure « de bonne famille » (héritière de notables, au minimum) eut une relation – consentie vraisemblablement – avec un soldat (français ?) qui ne l'épousa pas. Un enfant – prénommé Adrien (comme moi) – naquit de leurs effusions, provoquant un scandale dans le bourg. La famille de la jeune fille se sentit déshonorée, humiliée, et trahie par sa propre chair. Le patriarche, dont le patronyme nous demeure toujours inconnu un siècle et demi plus tard, aurait chassé sa fille du foyer avec ses mots terribles – que nous nous transmettons pieusement par-delà les générations : « Tu n'es plus ma fille. Je te renie. Tu es déshéritée ! Tu n'es plus digne de porter mon nom. Comme tu as été engrossée par un vulgaire passant, c'est sous ce patronyme que tu vivras désormais. 'Passant' : voilà donc ce qui te tiendra lieu de nom famille ». Et c'est ainsi que, côté paternel, mes aïeux, dépossédés d'un héritage que la tradition familiale pare de propriétés féeriques à mesure que le temps s'écoule, ont hérité du patronyme de « Passant ». Heureusement que mon aïeule n'avait pas rencontré un décrotteur, un maraudeur, un purineur, un surineur, ou un bourreau décapiteur ; j'aurais été affublé d'un patronyme bien embarrassant ! Tant de mystères entourent ce récit... Qui était cette famille de notables creusois ? Quels intérêts le patriarche cherchait-il à préserver en déshéritant sa propre fille ? Quelles furent les circonstances de la rencontre entre la jeune fille et son amant ? Pourquoi ce dernier n'a-t-il ni reconnu l'enfant ni épousé la mère ? Savait-il seulement qu'il était père d'un fils ? Trouverai-je un jour les réponses à ces questions ?

Dans tous les cas, grandir dans une famille dont les racines ne remontent guère plus loin que la Première Guerre mondiale a généré chez moi très tôt l'envie d'en savoir plus sur mon passé, le passé de ma famille et au-delà. Pas l'envie, d'ailleurs. Plutôt le besoin. Le besoin de savoir ce que les hasards de la vie ou la folie des hommes ont anéanti ou cherché à dissimuler aux générations suivantes. Cette situation a généré chez moi un manque précoce que j'ai cherché à combler en reconstituant l'histoire, non de ma famille, mais d'autres substituts, comme l'histoire de mon quartier, de mon immeuble, puis de mon lycée – tout cela avant l'âge de 15 ans.³ De même, je suis parvenu, avec l'aide de quelques complices, à

³ C'est d'ailleurs une habitude que j'ai conservée. Quand je m'installe dans un nouveau logement, ne serait-ce que pour quelques jours de vacances, je ressens le besoin de connaître son histoire, celle de sa construction, celle de son environnement, ou de ses habitants. Plusieurs de mes amis ont vécu pendant une dizaine ou une quinzaine d'années dans le même logement, à Paris ou ailleurs, et, en dépit des liens affectifs qu'ils ont inévitablement noués avec de dernier, ils n'ont jamais cherché à en connaître l'histoire. Ce défaut de curiosité chez eux

reconstituer l'arbre généalogique familial – du côté maternel du moins – remontant au début du XIX^e siècle. Hélas, cet arbre est un squelette sans chair : une arborescence de noms et de dates sans pulpe, sans images, et sans anecdotes. « À défaut de découvrir les secrets de mon histoire familiale, je m'intéresserai à d'autres histoires » : c'est la promesse que je me fis très jeune. L'homme étant un « animal symbolique », désireux de produire des univers de significations, je me suis assez naturellement orienté vers l'histoire – la science chargée de produire des récits pour reconstituer ce qui a été et n'est plus mais surnage parfois dans ce qui nous environne.

2. La descendance incertaine : À qui transmettre ?

Un deuxième élément de mon histoire personnelle, plus tardif, a conforté mon appétence pour l'histoire : la découverte à l'adolescence de mon orientation sexuelle. Une expérience vécue comme un basculement dans la marge. Avec toutes les angoisses qui l'accompagnent, notamment la crainte du rejet familial et du jugement des autres.

Cependant, la plus prégnante parmi toutes ces angoisses, fut celle de n'être pas en mesure d'avoir d'enfants. Un acte de transmission, ou plutôt un défaut d'acte, qui, s'il peut tout à fait se comprendre quand il est librement consenti, fut ressenti par moi comme une privation de liberté mais, surtout, comme une privation d'espérance. Car enfanter relève de la promesse. C'est poursuivre l'aventure humaine des générations au-delà de soi puisque par cet acte nous transmettons le cadeau légué par nos parents à la naissance, faisant ainsi surgir « une vie nouvelle dans notre vieux monde » comme l'a si joliment écrit le philosophe Fabrice Hadjadj (2022) pour qui engendrer c'est « provoquer l'avenir, (...) le prolonger au-delà des jours de nos parents et de nos propres jours ».

Accueillir un enfant permet de réitérer sa foi dans ce qui fonde le mystère de notre existence humaine, en lui assurant une perpétuation s'incarnant dans une progéniture qui est à la fois l'héritière de tout ce qui l'a précédée et la continuatrice d'un élan générationnel qui la dépasse. Pour moi, ne pas être père, c'est rompre un processus de filiation ; ce qui me priverait d'avenir. M'appellera-t-on un jour « papa » ? C'est une préoccupation qui me hante

m'étonne toujours beaucoup – autant d'ailleurs que les étonne chez moi mon besoin d'accéder au passé. « On ne vit pas avec des fantômes, Adrien ! On ne peut pas changer le passé. Cesse de vouloir toujours 'décortiquer la crevette' ; c'est comme ça parce que c'est comme ça ! », telle est généralement la réponse dont mes proches me gratifient quand je leur fais part de mon étonnement. Ce que j'évite désormais de faire, car l'amitié est trop précieuse pour la gâter par des préoccupations qui, manifestement, ne sont pas partagées (même si j'y reste attaché).

depuis l'adolescence et, comme toutes les hantises, son impact est tel qu'il a indirectement influencé mes recherches en confirmant de manière irrévocable mon goût pour l'histoire.

Comment envisager mon avenir, c'est-à-dire mon inscription dans le temps long des générations, si je me trouve, en partie, privé de mes racines familiales et si mon orientation sexuelle m'interdit toute descendance ? Voilà une question existentielle à laquelle il n'est pas aisé de répondre. Au plus profond de moi, je pense que me pencher sur l'histoire, en particulier sur celle des autres, a constitué pour moi une « bouée » salvatrice pour conjurer, en partie, ces craintes ou du moins les apprivoiser. De ce fait, depuis déjà une trentaine d'années, l'histoire constitue une réponse à un traumatisme généalogique (le reniement ou la perte d'une partie de mes racines familiales) et à une angoisse personnelle (la crainte de ne pas avoir d'enfants). Elle a été et reste un moyen de penser – et de panser – un complexe personnel, celui de mon inscription dans le temps long.

Chapitre 2 – Ma première carrière dans le conseil en management et pourquoi j’en suis parti

Avant de devenir enseignant-chercheur en gestion, j’ai eu une vie professionnelle dans le secteur privé. De ce fait, entre la fin de ma scolarité initiale et le début de ma carrière académique, j’ai été consultant en management pendant sept ans ; une expérience qui s’est révélée bien utile pour la suite de ma carrière. Je reviens dans ce chapitre sur la transition entre mes dernières années comme étudiant dans le supérieur (1) et mes premières années comme consultant en management (2).

1. Ma scolarité dans le supérieur en gestion, en histoire, et en droit : Le choix du roi !

Après le baccalauréat, j’ai connu une scolarité que je pourrais qualifier de « buissonnante », tant par ses ramifications – avec trois parcours principaux couronnés par un master en gestion, un master en histoire, et master en droit, enrichis de deux parcours ayant débouché sur une licence en lettres et une licence en philosophie – que par sa densité car ces différentes formations furent suivies en l’espace de sept années (voir mon CV en annexe 1).

J’avais à l’époque pour seule boussole le plaisir intellectuel. Après mes années d’hypokhâgne et de khâgne (en spécialité histoire, sans surprise), j’ai intégré à la fois l’ESCP, l’École Normale Supérieure de Lyon et l’Université Paris-Sud. Le choix de cette orientation a procédé sans doute aussi d’un non-choix de ma part : je n’avais pas envie de sélectionner une formation aux dépens des autres. Après trois années de classes préparatoires consacrées aux humanités, je n’envisageais pas sans soupirer la perspective de rejoindre Normale Sup pour m’y consacrer principalement – et pendant au moins deux ans – à la préparation de l’agrégation d’histoire avec la pression de l’obtenir avec un excellent rang. En outre, j’avais envie d’explorer d’autres voies du savoir que celle auxquelles j’avais été biberonné jusque-là. Je souhaitais déflorer de nouvelles disciplines, découvrir de nouveaux pays et, surtout, travailler en groupe – une compétence qui n’était absolument pas encouragée dans les classes préparatoires littéraires que j’avais fréquentées. J’étais donc particulièrement enthousiaste à l’idée d’intégrer l’ESCP ; au grand dam de mes professeurs de khâgne. En même temps, je ne souhaitais pas renoncer complètement à mes études en histoire : elles m’étaient nécessaires, même si je savais qu’elles n’étaient pas suffisantes pour rassasier ma curiosité intellectuelle à l’époque. Bref, comme l’ESCP et Normale Sup m’avaient accepté, je décidai de mener de

front une formation en gestion et une autre en histoire, tout en amorçant un parcours (complet) en droit à l'Université Paris-Sud.

Il est certain que jongler avec ces trois formations en parallèle ne fut pas aisé ; d'autant plus que les deux grandes écoles que je fréquentais se montraient très jalouses de leur présence : à l'ESCP, la direction de la scolarité voyait d'un mauvais œil les étudiants qui, comme moi, estimaient être en mesure de suivre une formation parallèle dans une autre grande école ; tandis qu'à Normale Sup, il était fort mal vu qu'un normalien ose fréquenter une école de commerce – car dans le système de valeurs en vigueur dans cette école à l'époque, fréquenter les « épiciers » c'était « déchoir ».

Il y aurait beaucoup à dire sur ces années qui, rétrospectivement, avec leurs enthousiasmes et leurs désillusions, furent belles et méritaient d'être vécues comme j'ai eu le plaisir de les vivre. Je ne m'y attarderai pas car cette description dépasse l'objet du présent mémoire.

2. Mon expérience de consultant en management : Ses joies et ses déceptions

À l'issue de mes formations, en 2012, je n'étais pas certain de la voie professionnelle que je souhaitais embrasser. Comme une majorité de mes camarades de promotion (bien entendu, je parle de mes camarades d'école de commerce, pas de ceux de la faculté de droit et encore moins de Normale Sup pour qui la voie professionnelle – juristes, avocats, ou professeurs – était toute tracée), je me suis orienté par curiosité, ou par défaut, dans le conseil en management. J'ai été embauché – puis débauché – successivement par trois cabinets de conseil, implantés respectivement à Sophia Antipolis, à Paris-La Défense, puis à Montréal. La variété des missions, des secteurs, et des clients était grisante. Un trimestre chez L'Oréal, le suivant chez Chanel, puis un semestre chez Kering, avant de repartir chez LVMH après une échappée chez Carrefour ou Leclerc : les secteurs du luxe et de la grande distribution étaient mes secteurs de référence. Amené à changer de contexte professionnel tous les trois à six mois, au sein de multinationales ou de start-ups, je ne m'ennuyais jamais.

Oui, j'ai aimé travailler comme consultant dans ces entreprises ; sans quoi je n'y serais pas resté. Ou, plus exactement, je n'aurais pas pu y rester car les associés de mes cabinets de conseil ne m'y auraient pas promu ni même tout simplement gardé ; le taux de *turn over* étant traditionnellement élevé dans ces organisations (environ 20% par an à l'époque où j'y travaillais). Les équipes de consultants et d'associés ne sont certes pas des « enfants de

chœur », mais je me sentais bien en leur compagnie, étant régulièrement à la fois stimulé intellectuellement, dépaysé géographiquement, et surtout *challengé* professionnellement – suivant les termes de la « novlangue managériale » très usitée dans ces organisations. La culture de l'évaluation permanente était une caractéristique de ces cabinets où tout consultant était évalué par son client, son manager, et son associé tous les trimestres au minimum. J'aurais vraisemblablement pu y prospérer encore de nombreuses années mais – et c'est ce qui m'a imperceptiblement fait dévier d'un itinéraire de carrière tout tracé au profit de l'enseignement et de la recherche – deux ombres obscurcissaient le tableau de mes perspectives professionnelles en cabinet de conseil.

Première insatisfaction : mon environnement professionnel – et en particulier hiérarchique – était trop peu ouvert aux « humanités ». Mes missions étaient certes stimulantes sur le plan cérébral, se déroulaient dans des environnements dépaysants, et au contact de clients exigeants. En revanche les associés qui supervisaient mes interventions défendaient souvent des valeurs qui n'étaient pas les miennes ; loin de là. Les échanges informels hebdomadaires avec eux sur les traditionnelles activités pratiquées le weekend ou pendant les vacances me révélaient à quel point je cheminai dans une direction qui leur restait étrangère. Après avoir écouté, d'un air généralement désolé, l'exposé de mes activités récréatives, combien de fois les associés m'ont-ils répondu : « Mais Adrien, pourquoi tu t'obstines à lire encore des livres ? À suivre des conférences ? L'école, c'est fini ! Tu devrais occuper ton temps libre à dépenser l'argent que tu as gagné ! » ? D'autres m'opposaient – ce qui était plus douloureux dans mon cas – : « Sup de Co te manque ? Si tu ne sais pas quoi faire de ton temps libre, tu n'as qu'à faire un gosse. Mais ne compte pas sur l'entreprise pour te payer un congé paternité ! ».

La seule vie envisageable pour eux en dehors du cabinet tenait un mot : « consommer ». Se cultiver, certainement pas ! L'indifférence – voire l'hostilité – de certains de mes supérieurs à l'égard de toute forme de culture finit par me peser trop lourdement. Lors des repas d'affaires et lors des réunions internes, je trouvais de plus en plus fréquemment leurs conversations bien plates et surtout dénuées de perspectives. Si le temps nous est compté sur cette terre (pressentiment qui me sera brutalement rappelé à plusieurs occasions lors mon parcours, comme je l'exposerai plus loin dans ce mémoire, p.48 et p.150), consacrons-le, au moins en partie, à faire autre chose que juste travailler pour consommer ! J'éprouvais le besoin viscéral d'entretenir d'autres centres d'intérêt que ceux qu'il était manifestement de bon ton d'afficher dans ces cabinets de conseil – le prix de ses vacances aux Maldives ou les stratégies de défiscalisation au Brésil dont mes supérieurs parlaient tant.

Malheureusement donc, mon besoin d'ouverture intellectuelle – partagé cependant par certains de mes autres collègues consultants – n'était pas compris des associés des divers cabinets que j'ai fréquentés. Et pourtant, plus d'une fois, j'ai tenté de leur montrer que connaître l'histoire de nos clients – notamment L'Oréal, LVMH, Chanel et Kering chez qui nous intervenions – était utile pour comprendre leur structure, leur culture ou leur stratégie. La réponse suivante m'était systématiquement retournée : « Mais enfin, Adrien, on ne gère pas une entreprise en regardant dans le rétroviseur ! ». Bref, à l'approche de la trentaine, j'ai éprouvé le sentiment (commun) que ma vie était trop courte pour la perdre à la gagner. J'aimais, certes, mon travail de consultant ; mais pas au point de m'y enfermer. Pas au point de renoncer pour lui à mon appétence pour – terme désuet – les « humanités ».

Une deuxième ombre ternissait mes perspectives professionnelles dans le conseil en management ; à savoir la dynamique de ces cabinets structurés par une contrainte d'évolution binaire du type *up or out* qui entraîne une forte pression psychologique sur les consultants. Comme l'a rappelé Stenger (2017), l'immobilité professionnelle n'est pas de mise dans les cabinets de conseil et il est attendu de tous les consultants qu'ils en gravissent, suivant un rythme imposé, les divers échelons, jusqu'au plus recherché, le « saint-graal » garantissant à tous ses détenteurs une plus grande liberté d'action : le statut d'« associé », avec tout ce que l'obtention de ce poste si convoité implique de sacrifices personnels et de réseautage interne. Pour la majorité de ceux qui intègrent ces cabinets, atteindre ce statut constitue un objectif en soi car, parvenu à ce stade ultime de sa carrière, « l'employé devient copropriétaire du cabinet et possède une rente relationnelle à vie » (Assens, 2021, p.188). Dans ces conditions, l'ambiance est très compétitive entre les consultants ; d'autant plus que l'évaluation objective de la performance individuelle y est pratiquement impossible tant le travail d'équipe y est la norme (Stenger, 2017).

Si les associés des cabinets de conseil que j'ai fréquentés étaient trop rarement fêrus de culture – à mon grand regret –, je dois reconnaître, en revanche, que tous avaient d'indéniables qualités professionnelles. Toutefois, la reconnaissance de celles-ci par leur hiérarchie – reconnaissance indispensable pour la promotion au statut d'« associé » – avait entraîné chez la majorité d'entre eux le développement de diverses pathologies (je n'exagère pas) – comme l'addiction aux jeux, l'alcoolisme, la nymphomanie, la cocaïnomanie, l'obésité morbide, etc. – qui, à mes yeux (mais je n'étais pas le seul à le penser), les rendaient proprement monstrueux. Était-ce là le prix à payer pour voir reconnu en interne son investissement professionnel ? Manifestement oui, et certains étaient prêts à s'en acquitter. Pas moi. Si j'appréciais mon travail de consultant, je savais que cet amour n'était pas

inconditionnel. Je l'aimais, certes, mais pas au point d'y persévérer pour décrocher le statut d'« associé » qui aurait exigé un reniement de moi-même.

Ces caractéristiques, au demeurant bien connues et largement partagées par tous les cabinets en management, m'apparaissaient comme des limites infranchissables qui, indéniablement, obstruaient mon horizon professionnel. Dans ces conditions, j'ai compris assez tôt, dès mes premiers mois en cabinet de conseil, que je pouvais espérer y progresser quelques années ; suffisamment en tous cas pour en gravir les premiers échelons, passant du statut de « consultant junior » à celui de « consultant confirmé » puis de « consultant senior » et enfin de « manager ». Mais au-delà, je pressentais que je m'écraserais contre le plafond de verre qui défendait l'accès au statut suprême d'« associé ». Trop de sacrifices ou de renoncements auxquels il m'aurait fallu consentir étaient attendus de moi pour espérer faire un jour partie d'une « élite » dont je savais que je ne partageais pas nécessairement toutes les valeurs.

Dans ces conditions, dès ma première année en tant que consultant, j'ai pressenti que ce métier ne serait sans doute qu'une étape dans ma vie professionnelle et que si ce métier allait être très formateur, il me faudrait un jour le quitter pour embrasser une profession qui répondrait davantage à mes aspirations intellectuelles. Quelle pouvait être cette profession ? Et comment y accéder ? La réponse à ces deux questions conditionnait mes projections vers des perspectives professionnelles plus souriantes. Ma bifurcation vers le monde académique fut amorcée de manière tout à fait inattendue, comme le détaille le chapitre suivant.

Chapitre 3 – Ma bifurcation vers le monde académique : Comment et pourquoi ai-je décidé de faire une thèse en gestion ?

À l'occasion d'un déjeuner amical, avec Jean-Philippe Bouilloud, un professeur de l'ESCP que j'avais connu lors de mes études et avec lequel j'avais sympathisé car nous avons – et avons toujours – en commun la passion des livres anciens, s'est déroulé un échange qui allait se révéler décisif pour ma future carrière d'enseignant-chercheur. Cet échange mérite d'être ici retracé, à la façon d'un dialogue de théâtre car il permet d'en ressaisir sur le vif toute la spontanéité (1). À la suite de ce dernier, mon projet de thèse en stratégie à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne se construit pas à pas (2) et me permit d'être recruté quelques mois avant ma soutenance en tant que professeur titulaire dans une école de commerce (3).

1. Acte I : Pourquoi ne pas faire une thèse de doctorat ?

Un samedi ensoleillé de septembre 2013, tout près de Notre-Dame de Paris, avant l'incendie (nostalgie de ce qui a été anéanti...). Décor : l'intérieur d'un salon de thé-restaurant du Quartier Latin – « La Fourmi ailée » –, vers 14h. Quelques tables en bois et une dizaine de convives se partagent l'espace étroit du restaurant. C'est la fin du service du midi. Près de la caisse enregistreuse – un ancien modèle des années 1950 – se trouve une table nappée de carreaux rouges et blancs. À celle-ci sont assis deux individus qui s'appêtent à savourer leur dessert – la tarte Bourdaloue vient tout juste de leur être servie. Jean-Philippe et moi-même entamons la conversation suivante :

- Moi (mélancolique) : « J'aime bien mon métier de consultant. J'apprends plein de choses nouvelles tous les jours. Mais en même temps, ce sont des enseignements si terre-à-terre... Il me manque quelque chose... Un désir de continuer à apprendre autre chose qui n'est pas satisfait. Et dire que ça ne fait même pas un an que j'y travaille... Et j'en perçois déjà les limites pour moi... ».
- Jean-Philippe (amusé) : « C'est sûr qu'après tes trois formations simultanées en gestion, en droit, et en histoire, le métier de consultant doit te paraître un peu fade, voire même un peu ennuyeux ! ».
- Moi (attristé) : « Sur le plan intellectuel, je me sens stimulé ; mais je dirais que ce qui me manque ce sont des collègues pour avoir des conversations un peu plus culturelles, en dehors du travail ou de la pure consommation... ».

- Jean-Philippe (pensif) : « Il n’y a pas beaucoup de métiers où l’on peut côtoyer des gens cultivés et qui te stimulent intellectuellement. En dehors du monde de la culture et des milieux académiques, je veux dire... ».
- Moi : « Pour beaucoup de mes collègues, je devrais consacrer mon temps libre à dépenser l’argent durement gagné dans mes missions de conseil. Ce n’est pas une fin très stimulante en soi, du moins pour moi... Du coup, je passe mes weekends et mes vacances à courir les expositions, les musées, et les bibliothèques. Un peu comme quand j’étais étudiant à Normale Sup et que je devais rédiger des mémoires improbables sur ‘les nouvelles politiques muséographiques dans les aires métropolitaines’ ou ‘les enjeux subversifs de l’industrie culturelle à l’heure du numérique’ ».
- Jean-Philippe (hilare) : « Je reconnais-là toute la phraséologie des normaliens ! ».
- Moi : « Depuis que j’ai fini mes études, je crois, en fait, que je m’ennuie un peu. Le conseil, c’est formateur – et rémunérateur – mais j’attends autre chose de la vie ».
- Jean-Philippe (songeur) : « Si tu ne sais pas quoi faire de tes weekends et de tes vacances, pourquoi ne ferais-tu pas une thèse ? Tu as trois masters recherche à ton actif. Tu as la rigueur, le profil, et le niveau pour le faire ! ».⁴
- Moi (sans conviction) : « Pourquoi pas... Je pourrais reprendre mon mémoire de fin d’études en histoire de Normale Sup. Continuer à explorer l’histoire du palais des Tuileries sous Napoléon III ».
- Jean-Philippe (dubitatif) : « C’est un sujet bien pointu... Qui risque de ne pas susciter l’intérêt de beaucoup de lecteurs. Ni même d’un éventuel directeur de thèse... ».
- Moi (chagriné) : « Malheureusement, je pense que tu as raison... D’ailleurs, même à Normale Sup, mon mémoire de fin d’études n’a rencontré que l’indifférence polie de mes camarades et de mes profs ! Alors, quoi d’autre ? Il faudrait trouver un sujet un peu plus glamour... ».
- Jean-Philippe (enthousiaste d’abord) : « L’ESCP va célébrer son bicentenaire à la fin de cette décennie... (sur un ton soudain renfrogné) Ça ne me rajeunit d’ailleurs pas : j’étais déjà là pour les 175 ans en 1994... Bref, si tu fais une thèse sur l’histoire de l’école, tu trouveras un public pour te lire au moment du bicentenaire ».

⁴ Il savait de quoi il parlait car lui-même, après sa formation en école de commerce à HEC Paris, avait été consultant en management avant d’entamer une thèse de doctorat en sociologie réalisée parallèlement à ses missions de conseil. À l’issue de sa soutenance, il fut recruté comme enseignant-chercheur à l’ESCP.

- Moi (perplexe) : « Ah oui ? Je ne connais pas bien l'histoire de l'école... Je crois qu'elle a été fondée par Jean-Baptiste Say. Puis vendue à la Chambre de Commerce de Paris. Mais à part ça, c'est assez flou je t'avoue ».
- Jean-Philippe (éloquent) : « C'est la première école de commerce du monde ! Et, en plus, fondée par un économiste mondialement célèbre ! Le directeur actuel, Édouard Husson, est normalien et historien de formation comme toi. Ça devrait l'intéresser, je pense. Au moins en tant qu'historien, sinon en tant que directeur de l'école. Et tous les collègues et étudiants aussi pourraient avoir intérêt à mieux connaître l'histoire de l'ESCP. Tu as là tout un public potentiel... ».
- Moi (convaincu) : « Oui, tu dois avoir raison. C'est un sujet nettement plus susceptible de susciter l'intérêt collectif que les vieilles pierres enfumées d'un palais aujourd'hui disparu ! Je pourrais faire une thèse en histoire sur l'ESCP. Il me faudrait juste trouver un directeur en... ».
- Jean-Philippe (véhément) : « Non, je ne te parle pas d'une thèse en histoire ! Mais d'une thèse en gestion ! Cela t'ouvrira bien plus de portes qu'une thèse en histoire ».
- Moi (incrédule) : « Ça existe ça, les thèses en histoire de la gestion ? Je croyais que les thèses en gestion s'intéressaient uniquement aux matières qu'on nous enseigne en école de commerce : finance, marketing, stratégie, RH, etc. Je n'ai jamais eu de cours d'histoire de la gestion à l'ESCP. Et je ne savais même pas que ça existait ! »
- Jean-Philippe (persuasif) : « Et pourtant oui, ça existe ! C'est même un domaine qui tend à se développer. Je t'enverrai quelques articles de la revue *Entreprises et Histoire*. Lis-les et puis on en rediscutera ! ».

Et, en effet, nous en avons discuté, puis rediscuté ! À l'époque, je ne cherchais pas du tout à quitter le conseil en management, même si j'en avais déjà pressenti, dans mon cas, les limites. Il ne m'avait pas traversé l'esprit qu'avec une thèse de doctorat, un nouvel horizon professionnel dans le monde académique pouvait s'ouvrir à moi. Je n'étais même pas certain d'ailleurs de savoir en quoi consistait vraiment une recherche doctorale à l'époque, ni à quoi m'attendre concrètement... Heureusement, la curiosité fut la plus forte. Je dois donc admettre que je me suis lancé dans l'aventure doctorale de manière inconsciente ; et même avec une certaine... légèreté ! Comme me le firent remarquer avec amusement mes amis à l'époque, j'ai fait une thèse comme d'autres s'adonnent au sport ou au théâtre parallèlement à leur travail : comme une activité récréative, pratiquée en amateur, et sans visée professionnalisante. Certes, j'avais bien compris qu'une thèse en gestion pouvait m'ouvrir

davantage de perspectives qu'une thèse en histoire, et notamment la possibilité d'assurer quelques vacances dans les multiples écoles de commerce de France. Cependant, je n'avais pas entrevu un seul instant la possibilité que cette activité me passionne au point de devenir suffisamment obsédante pour me décider à changer de voie professionnelle, et donc à abandonner le monde du conseil pour l'univers académique.

2. Acte II : Pourquoi une thèse en gestion à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne ?

Le projet que me proposait Jean-Philippe Bouilloud me tentait donc. Avec son aide, je préparai dans les mois qui suivirent un projet de thèse en gestion sur l'histoire, non pas de l'ESCP, mais de la stratégie de l'ESCP. Un sujet qui, formulé ainsi, semblait davantage relever de l'objet des sciences de gestion. Avec les conseils de Jean-Philippe Bouilloud, j'ai choisi d'inscrire mon sujet de recherche doctorale dans le champ des études en stratégie car c'est au sein de celui-ci que les approches historiques sont les plus prisées. En effet, selon la littérature (Brunninge, 2005 ; Brunninge et Melin, 2010) l'enjeu de la recherche en stratégie est de saisir l'évolution des organisations sur le long terme pour en repérer les phases de stabilité et les moments de rupture. Pour comprendre ces évolutions stratégiques mâtinées de ruptures et de continuités, l'approche historique est indispensable, même si dans les faits elle reste encore trop peu mobilisée par les chercheurs en stratégie (Pettigrew, 1992 ; 1997 ; Martinet, 2008 ; Martinet et Payaud, 2009 ; Brunninge, 2009 ; Cailluet, Lemarchand, et Chessel, 2013). De ce fait, mon projet de thèse relevait du management stratégique et s'inscrivait plus précisément dans l'analyse processuelle de la stratégie dont Andrew Pettigrew (1985 ; 1992) est l'un des principaux représentants. L'objet de ces recherches est de comprendre les changements des trajectoires stratégiques des organisations ; ce que j'ai fait en me concentrant principalement sur le cas de l'ESCP et d'autres écoles de commerce non-pérennes (voir le résumé détaillé de ma thèse en annexe 2).

Mon projet de thèse fut soumis au printemps 2014 pour me permettre de rejoindre le programme doctoral de l'ESCP⁵ avec Jean-Philippe comme directeur de thèse annoncé. Le

⁵ L'ESCP avait créé en 2003 un programme doctoral délivrant à ses diplômés un titre privé intitulé « Ph.D. in management ». Toutefois, ce dernier n'était pas reconnu officiellement par le système d'enseignement supérieur en France comme équivalent au diplôme national du doctorat en sciences de gestion qui permet d'enseigner dans les universités françaises. Seules les universités publiques et quelques établissements privés peu nombreux – dont HEC Paris faisait partie depuis 1985 – étaient en mesure de délivrer ledit doctorat avant 2012. Pour remédier à cette situation, en octobre 2012, l'ESCP et l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne signèrent un accord visant à mettre en place une école doctorale commune (« école doctorale n°559 »). Cette dernière délivre le doctorat en sciences de gestion. La délivrance de ce diplôme national a ainsi repositionné l'ESCP dans le

directeur du programme doctoral de l'ESCP de l'époque ne fut cependant pas convaincu par ce projet et l'accueillit avec tiédeur par la remarque suivante : « Un ancien élève de l'ESCP qui effectue sa thèse sur l'ESCP, encadré par un professeur de l'ESCP, pour obtenir un Ph.D de l'ESCP... Voilà une situation qui multiplie les risques de biais et manque singulièrement de recul critique. Je suis surpris de votre projet et serais étonné qu'il aboutisse... ». Cette remarque ne me découragea pas et je maintins ma candidature au programme doctoral de l'ESCP.

Toutefois, en juillet 2014, celle-ci achoppa finalement sur un écueil que ni Jean-Philippe, ni moi, n'avions prévu : le directeur du programme doctoral exigea que je démissionne du cabinet de conseil dans lequel je travaillais afin de me consacrer intégralement à ma thèse. Ce fut cette exigence qui me convainquit de trouver un autre établissement pour accueillir mes recherches.

En effet, à l'époque, je ne voyais aucune incompatibilité entre la conservation de mon métier dans le conseil en management et la rédaction d'une thèse de doctorat en gestion à effectuer, j'en étais conscient, en quatre ans plutôt qu'en trois. Jean-Philippe Bouilloud avait également préparé sa thèse de doctorat pendant qu'il poursuivait son activité de consultant en management. Les deux activités partagent une même préoccupation qui est de réfléchir (quoique selon des modalités différentes) aux conditions de l'action organisée. Nombreux sont, en outre, les doctorants en gestion qui poursuivent – à temps partiel ou non – leur activité salariée parallèlement à leurs études doctorales. Selon les statistiques recensées par l'Observatoire des thèses en sciences de gestion, plus d'un tiers des doctorants en gestion exercent une activité salariée pendant leurs études ; soit pratiquement autant que de doctorants allocataires d'une bourse doctorale (Des Garets, 2022, p.11).

Bref, en 2014, je comprenais mal pourquoi il m'était demandé de démissionner pour effectuer ma thèse à l'ESCP. En outre, sur le plan financier, comme je m'en étais ouvert à l'administration du programme, j'avais besoin de maintenir mon activité salariée : mes trois années de programme grande école à l'ESCP m'avaient amené à souscrire un prêt-études d'environ 40 000€ ; somme que je m'étais engagé à rembourser, avec les intérêts, après l'obtention de mon diplôme.

Je fis part de ma situation à l'administration de l'ESCP. « Ne vous souciez pas de l'argent » me répondit-on. « Vous expliquerez à votre banquier votre situation et il vous

secteur des formations supérieures en gestion en en faisant un établissement de troisième cycle pleinement aligné sur le processus européen de Bologne ; ce qui a renforcé sa visibilité dans les milieux académiques pour attirer davantage de candidats.

accordera un délai. Avec une bourse doctorale, vous vivrez peut-être un peu ‘chichement’ mais vous pourrez maintenir vos remboursements en les modulant à la baisse. Au pire, vous n’avez qu’à souscrire un nouveau prêt auprès d’une nouvelle banque pour rembourser la première. Que sont trois ou quatre années de sacrifices pour faire une thèse quand on a votre âge ? ». Cette réponse ne me convainquit pas. J’étais un adulte responsable qui, pour étudier en école de commerce, avait pris un engagement de remboursement ; engagement que je tiendrais. Si l’administration de l’école restait insensible à mes arguments (alors que, comme des milliers d’autres élèves, j’avais souscrit un prêt pour étudier en ses murs), c’est que ma place était ailleurs. Voilà donc qui m’amena à choisir un autre établissement susceptible de m’accueillir pour ma thèse de doctorat.

Ma recherche ne fut pas longue car, grâce au réseau professionnel de Jean-Philippe, je fis la connaissance de l’une de ses collègues qu’il avait rencontrée à l’occasion d’une précédente soutenance de thèse, Anne Gratacap, maîtresse de conférences en stratégie. Cette dernière enseignait à l’Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne. Elle avait, en outre, fait partie du jury du programme doctoral qui, à l’ESCP, avait examiné mon projet de thèse au printemps 2014 et elle accepta à l’automne suivant d’être ma directrice de thèse, avec Jean-Philippe comme co-directeur de thèse. Encadré par mes directeurs, j’ai ainsi rédigé une thèse en management stratégique sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle d’une école de commerce sur deux siècles. Il s’agissait d’une thèse par articles et avec articles car trois de mes chapitres furent publiés sous forme de trois articles académiques avant ma soutenance. Je n’exposerai pas ici les apports de ma thèse mais en propose un résumé étendu en annexe 2.

3. Acte III : Après la thèse : Pourquoi enseigner en école de commerce plutôt qu’en université ?

Mes recherches doctorales durèrent quatre ans. Quatre années qui furent pour moi l’occasion d’une mue graduelle. Je m’étais lancé dans l’aventure du doctorat en 2014, un peu par hasard, un peu par désœuvrement existentiel, et beaucoup par curiosité intellectuelle, sans avoir aucune arrière-pensée professionnelle. Faire de la recherche (et de l’enseignement) mon métier après la soutenance était une perspective que je n’envisageais pas initialement. Quelques années plus tard, et après des milliers d’heures de recherches, de dépouillements d’archives, de conduite d’entretiens semi-directifs, de questionnements théoriques, de

rédaction de manuscrits, d'échanges passionnés et passionnants – mais aussi bien des nuits blanches à rechercher l'inspiration, à décortiquer des points théoriques obscurs, à tout remettre en question – ma situation était singulièrement différente. En quatrième année, il était devenu évident pour moi – et mes co-directeurs de thèse – que mon avenir professionnel ne pouvait plus être que dans le monde académique. En cela, ma thèse de doctorat fut bien un exercice radical : il y eut un avant et un après la thèse. Décision fut donc prise par moi de partir en quête d'un employeur – le terme religieux de « quête » ne me semble pas immérité car dans l'enseignement supérieur en France cette recherche relève parfois du sacerdoce.

Postuler en école de commerce ou dans les établissements universitaires ? Telle fut la question que je me posai début 2018, quelques mois avant ma soutenance. Quand j'étais au lycée, je me souviens que notre professeur de français nous mettait en garde : « l'université, ce sont les meilleurs professeurs devant les moins bons élèves ; les classes préparatoires, ce sont les moins bons professeurs devant les meilleurs élèves ; et les écoles de commerce, ce sont les moins bons professeurs devant les moins bons élèves ! ». La formule était frappante et, deux décennies plus tard, elle me revient encore à l'esprit. Mon professeur nous la partageait toutefois il y a bien longtemps... en 2003. Et je pense que sa perception avait été nourrie de sa propre expérience étudiante dans les années 1980 et était donc potentiellement datée. Je ne sais pas non plus ce qu'elle entendait précisément par « meilleurs professeurs » : prenait-elle en compte seulement leur niveau de diplômes, leur qualité pédagogique, ou leurs publications scientifiques ? Ce propos reste, dans tous les cas, symptomatique d'une opposition perçue comme clivante en France entre les universités d'une part et les écoles de commerce d'autre part. Un clivage institutionnel qui n'est pas complètement dénué de fondements et que j'ai d'ailleurs eu l'occasion d'éprouver en tant que doctorant.⁶

Je ne reviendrai pas ici sur les nombreuses différences qui distinguent les établissements universitaires des écoles de commerce privées. Je suis et reste attaché aux valeurs incarnées par le modèle universitaire ; modèle qui découle des idéaux républicains

⁶ En effet, lors des entretiens que je conduisais pour ma thèse, du fait de mon affiliation à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, j'apparaissais parfois aux yeux de certains de mes interlocuteurs comme un représentant de l'Université. De fait, comme a d'ailleurs pu le constater Marianne Blanchard placée dans une situation similaire à la mienne (car pendant son travail de thèse de doctorat en sociologie sur l'évolution socio-historique des écoles de commerce en France, elle était normalienne affiliée à l'EHESS ; voir Blanchard, 2012, pp.50-51), nombre d'entretiens se sont structurés automatiquement « entre 'nous, écoles de commerce' et 'vous, Université' » – ou inversement. Pour certains de mes interlocuteurs, parce que je venais de l'Université, je ne pouvais pas comprendre « l'esprit grande école » ou la nécessité d'une formation dite « élitiste » tandis que, pour d'autres, parce que je venais d'une école de commerce, je ne pouvais pas être sensible à l'idéal désintéressé et égalitaire représenté par le modèle universitaire... Pour éviter une telle opposition et déjouer les préjugés qui la sous-tendent parfois, j'ai dû, au choix, rappeler tantôt mon parcours d'ancien élève de l'ESCP, diplômé du programme grande école, tantôt mon parcours d'ancien étudiant de l'Université Paris-Sud, diplômé d'un master 2 en droit.

dont j'ai moi-même bénéficié au cours de mes études passées. Et je suis reconnaissant aux pouvoirs publics et plus généralement à la collectivité de m'avoir permis de jouir de formations d'excellence dans des conditions privilégiées (notamment dans les établissements publics où j'ai été élève, en hypokhâgne, en khâgne, puis à Normale Sup).

Toutefois, c'est en raison de considérations matérielles que je me suis orienté vers les écoles de commerce pour trouver mon premier emploi. Les postes de maîtres de conférences en stratégie à pourvoir à l'université étaient très peu nombreux en 2018 (trois dans toute la France, selon mon souvenir, et peut-être cinq l'année suivante). En outre, je ne pouvais pas faire acte de candidature avant d'avoir soutenu ma thèse fin 2018 puis obtenu la qualification aux fonctions de maître de conférences en gestion au plus tôt en 2019 mais plus vraisemblablement, en raison des caprices du calendrier, en 2020. Ce qui impliquait idéalement et au plus tôt une prise de fonction à la rentrée de l'automne 2020, soit près de deux années après ma soutenance.

Pour avoir échangé avec plusieurs maîtres de conférences – dont ma directrice de thèse – je savais que la procédure de recrutement à l'université était compétitive et, souvent, perçue comme frustrante par nombre de candidats. Défendre sa candidature lors d'un oral unique de moins de trente minutes devant un jury qui, selon une légende urbaine dont je ne connais pas le bien-fondé, aurait parfois déjà choisi son candidat avant même les entretiens peut se révéler une expérience pourvoyeuse d'amertume. De même, poser ma candidature à l'université pour un poste d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche dans l'attente d'un hypothétique recrutement en CDI à terme me paraissait anxiogène car il s'agit d'une situation génératrice de précarité potentiellement amenée à se prolonger plusieurs années d'affilée, sans aucune garantie d'embauche à l'arrivée.

À mes yeux à l'époque, le temps passé à trouver un emploi stable, ou des vacances dans l'attente d'un recrutement comme enseignant titulaire, était un temps qui non seulement n'était pas dévolu à la recherche mais risquait même de m'en éloigner en raison des contraintes de candidature et de déplacements qui impliquent de délaissé les opérations (chronophages) que sont la collecte et le traitement des données. Certes, il m'aurait peut-être été possible de mener les deux activités de front : présenter ma candidature dans les universités à travers la France et profiter de ces déplacements pour consulter les archives locales ou interroger des répondants en lien avec mes domaines de recherches. Toutefois, je ne souhaitais pas me retrouver dans cette situation car j'estimais qu'un état d'esprit décontracté et déconnecté de toute contrainte matérielle m'était nécessaire pour effectuer mes recherches.

À ce titre, j'étais et reste très reconnaissant à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne de m'avoir permis d'effectuer ma thèse de doctorat tout en conservant mon emploi en cabinet de conseil. Grâce à ce dernier, et au prix d'une grande flexibilité d'emploi du temps sans impact psychologique,⁷ je n'ai pas eu à me préoccuper pendant mes quatre années de thèse des questions logistiques (remboursement du prêt-études, paiement du loyer, renouvellement de la bourse doctorale, ou du contrat doctoral etc.) qui hantent tant de doctorants et qui, en polluant leur esprit, peuvent impacter leurs recherches.

Bref, en 2018, lors de mes derniers mois de thèse, mon ambition était de continuer mes recherches dans des conditions suffisamment sereines pour me permettre de poursuivre mon inscription dans le monde académique. Pressentant les difficultés à me faire recruter par une université, je décidai donc de répondre aux nombreuses offres d'emplois déposées par les écoles de commerce de toute la France (plusieurs dizaines de postes d'enseignants-chercheurs en stratégie étaient à pourvoir en 2018) tout en faisant circuler mon CV auprès de collègues que j'avais connus à l'occasion de mes vacances à l'ESCP, à l'EMLYON, et à Novancia Business School. À l'issue de mes différentes candidatures, je fus finalement recruté à quelques kilomètres de mon lieu d'habitation par l'EMLV Business School installée alors à La Défense.

La capacité à mener des recherches ainsi que la volonté de poursuivre cette activité voire de l'encadrer auprès d'autres faisait explicitement partie des critères de recrutement de cette école. Ainsi, lors de mes divers entretiens d'embauche du printemps 2018, le directeur de l'EMLV Business School, Sébastien Tran, me posa la question suivante : « Envisagez-vous de soutenir dans un avenir proche votre HDR ? » Sur le moment, la question me parut prématurée : je devais alors patienter encore cinq mois avant de soutenir ma thèse et mon parcours de chercheur était à l'époque encore bien modeste, avec seulement trois articles publiés à cette date. L'intérêt de la question, me sembla-t-il sur le moment, ne résidait

⁷ Je précise « sans impact psychologique » car mon propos peut sembler paradoxal. En effet, prétendre que la tranquillité d'esprit m'était nécessaire pour mener mes recherches doctorales tout en reconnaissant avoir effectué celles-ci parallèlement à un emploi de consultant à temps plein peut sembler contradictoire. Il n'y avait pas de contradiction, pour moi, car, une fois ma journée de conseil achevée, mon esprit pouvait se consacrer à la thèse sans être pollué par les préoccupations professionnelles que je laissais derrière moi au bureau. Dans ma situation, les deux activités, professionnelles et doctorales, ne se sont ainsi jamais parasitées. Et comme l'a justement formulé mon co-directeur de thèse, Jean-Philippe Bouilloud qui avait eu un parcours similaire au mien : « Conserver son travail de consultant et faire sa thèse en parallèle sont deux activités qui peuvent même être complémentaires. Quand tes recherches doctorales n'avanceront pas, tu seras satisfait d'avoir tes missions chez ton client pour compenser ta frustration. Et, inversement, quand ton travail de consultant générera trop de déconvenues en toi, tu seras heureux de te replonger en fin de journée dans ta thèse ». Le plus important est de trouver son équilibre personnel et mon activité salariée de consultant m'a matériellement permis de me consacrer à ma thèse tout en m'offrant, occasionnellement, d'utiles moments de décompression (quand mes recherches me donnaient le sentiment de piétiner) ou de stimulation (quand mon quotidien de consultant s'enlisait dans de futiles préoccupations).

cependant pas dans l'engagement moral que j'allais prendre (ou non) de soutenir celle-ci dans un horizon de temps imparti, mais dans la manière dont j'allais interroger la question qui m'était posée – interroger les questions est un réflexe que les consultants en management acquièrent dans les premiers mois de leur activité. J'ai pensé que la question m'avait été posée pour mesurer mon niveau de connaissance des milieux académiques et des perspectives d'évolution qui y étaient possibles. J'y ai donc répondu ainsi :

« Tout dépend de l'objectif que l'on vise à atteindre en préparant son HDR. Si l'objectif est de soutenir un mémoire d'HDR pour matérialiser sa volonté d'encadrer des recherches – ce qui est le rôle initial de cette formation – alors je ne peux pas vous répondre... J'aime faire de la recherche, c'est certain. Sans cela, je ne serais pas devant vous en ce moment. Mais suis-je pour autant apte à encadrer les travaux d'autres 'aspirants-chercheurs' ? Ça, je ne le sais pas encore, c'est trop tôt. J'attends d'avoir encadré plusieurs élèves pour leur mémoire de fin d'études avant de vous répondre. En revanche, si l'objectif est uniquement d'acquérir un titre supplémentaire pour permettre à l'enseignant d'accéder à une promotion tout en confortant l'école dans ses demandes de renouvellement de visa auprès du ministère de l'Enseignement supérieur, alors la propension à encadrer des recherches n'entre pas en ligne de compte. Mais c'est quand même un dévoiement de l'objet initial de l'HDR qui doit être une occasion de progresser intellectuellement dans la recherche, et pas seulement sur une grille indiciaire ».

Ma réponse convainquit manifestement mon interlocuteur car je fus embauché. Je remercie Sébastien Tran de m'avoir posé la question de l'HDR, si franchement – et si tôt – dans mon parcours de chercheur. En effet, sa question a semé dans ma tête une graine qui ne demandait qu'à germer le moment venu. Et ce moment est aujourd'hui venu puisque vous tenez entre vos mains mon mémoire d'HDR.

Une fois embauché, en septembre 2018, j'eus quelques courtes semaines pour créer puis assurer mes nouveaux cours avant la soutenance de ma thèse qui se déroula dans les meilleures conditions qui soient en novembre de la même année.

Chapitre 4 – Moi aujourd’hui : Adrien Jean-Guy Passant, historien de la gestion

Le recrutement en tant que professeur titulaire a ceci de confortable qu’il permet à son bénéficiaire de construire son positionnement en tant que chercheur. Il ne s’agit pas (ou plus) de se conformer à une identité abstraite de chercheur pour s’aligner sur les attendus des annonces de recrutement, mais d’affirmer progressivement les traits de l’identité scientifique que l’on souhaite incarner. Dans mon cas, cette personnalisation s’est manifestée dans deux directions. La première est mon titre : depuis que j’ai été embauché comme enseignant-chercheur en stratégie, je cherche à m’affirmer comme historien de la gestion – titre qui est trop rarement usité dans les annonces d’emplois des facultés de gestion ou des écoles de commerce en France (1). La seconde est celle de ma signature : si le chercheur se construit un territoire scientifique qui lui est propre, il lui revient de s’affirmer comme un auteur singulier avec une signature spécifique qui lui permet de capitaliser sur sa notoriété ; ce que j’ai tenté de faire en signant mes travaux « Adrien Jean-Guy Passant » (2).

1. Un titre revendiqué : Je suis historien de la gestion

Au sein des sciences de gestion, j’ai deux spécialités de rattachement : le management stratégique et l’histoire de la gestion. Cette situation peut brouiller la perception que l’on a de moi. Je suis avant tout et surtout chercheur en gestion. J’ai, en effet, soutenu une thèse en gestion, et toutes mes publications sont classées en gestion. En outre, tous mes enseignements relèvent de la gestion, et j’ai été qualifié aux fonctions de maître de conférences en gestion (voir mon CV en annexe 1). À moins d’admettre l’existence d’hallucinations collectives (!), tous les interlocuteurs qui ont été amenés à évaluer mon travail ont admis que celui-ci relevait bien de la gestion. Cette remarque n’est pas anodine et il me semble judicieux d’expliquer pourquoi.

Plusieurs de mes anciens camarades de promotion de Normale Sup, devenus historiens après leur agrégation et leur thèse en histoire, me décrivent parfois aujourd’hui comme un historien ayant infiltré incidemment la gestion où, selon eux, j’usurperais un titre de « chercheur en gestion ». Voici la remarque dont l’un d’eux – que j’apprécie au demeurant beaucoup sur le plan personnel et c’est pourquoi je tairai son nom – m’a gratifié en public en septembre dernier, à l’occasion d’un « afterwork multiENS » à Paris : « En fait, Adrien, tu es juste un historien comme nous... Mais comme les postes dans le supérieur en histoire

diminuent comme une peau de chagrin, tu as été suffisamment malin pour te spécialiser dans le domaine de l'histoire de la gestion... Voilà qui te permet de passer pour un chercheur en gestion – et d'élargir considérablement tes possibilités de recrutement dans les facultés de gestion ou les écoles de commerce ! Mais en réalité, ton travail est le même que le nôtre ». Ce jugement – qui n'est malheureusement pas inédit quand je retrouve parfois mes anciens camarades de Normale Sup – n'est pas exact à plusieurs titres et je tiens à m'en expliquer ici.

Je ne me suis par orienté vers la gestion comme un pis-aller faute d'avoir trouvé un poste de chercheur en histoire dans le supérieur – le récit de mon parcours dans les chapitres 2 et 3 de cette première partie rappelle combien mon orientation vers la recherche en gestion n'avait rien de préméditée et ne s'est construite que graduellement sans que j'en aie conscience. Ensuite, mes travaux – que vraisemblablement mon camarade de promotion n'avait pas pris le temps de feuilleter – expriment des préoccupations qui ne sont pas nécessairement celles des historiens non-gestionnaires. En effet, même si mes recherches portent sur la longue durée et mobilisent, pour partie, les méthodes de l'historien, il ne s'agit pas de recherches en histoire dans la mesure où elles visent à dépasser le « contact sacré et sacralisant avec les archives » (Bourdieu, 1995, p.111). En outre, la nature des questions qu'elles soulèvent relève clairement de la gestion (Nikitin, 1997). Le matériau empirique que je collecte puis traite est, en effet, interrogé à la lumière de concepts gestionnaires – les « stratégies de pérennité » dans ma thèse, l'« identité organisationnelle » dans mes publications en management stratégique (voir les publications n°2, n°4, n°5 et n°7 en annexe 3) – mais aussi de questionnements théoriques plus actuels sur le poids insoupçonné du legs colonial dans l'enseignement de la gestion aujourd'hui, comme en témoigne mon dernier article (voir la publication n°8 en annexe 3).

De ce fait, j'inscris mes pas – ou plus exactement je tente de les inscrire – dans ceux de chercheurs en gestion plus avancés que moi tels que Cailluet, Gorge et Özçağlar-Toulouse (2018), Floquet, Labardin et Levant (2017), Labardin (2014), Lemarchand, Nikitin et Zimnovitch (1999), Berland (1999), ou Pettigrew (1985a). Ce faisant, je souscris pleinement à la position revendiquée par ces chercheurs avant moi : « Nous revendiquons ici une utilisation rigoureuse de la méthode critique de l'histoire pour répondre à des interrogations et à des problèmes de la science de gestion contemporaine » (Berland et Pezet, 2000, p.8).

Ce qu'il faut retenir de cette anecdote, c'est que mon positionnement en tant que « chercheur en gestion faisant de l'histoire » n'est pas toujours bien compris de certains historiens. J'espère avoir l'occasion de m'en expliquer directement auprès d'eux, à moins qu'ils ne lisent ces lignes (ou quelques-uns de mes articles) pour saisir la spécificité de mon

positionnement par rapport au leur. La situation qui est nettement plus gênante, en revanche, c'est lorsque mon positionnement est confusément perçu par d'autres chercheurs en gestion.

À ce titre, pendant mes recherches de doctorat, mes directeurs de thèse m'avaient partagé le conseil suivant : « Évite de te présenter comme 'historien', Adrien. Tu as, certes, un diplôme en histoire de Normale Sup, mais tu fais une thèse en gestion, et plus précisément en stratégie. L'histoire est ta méthode de travail, ou même ton terrain d'enquête, mais elle n'est pas ta discipline universitaire de rattachement ». Je partageais leur point de vue. De ce fait, je me suis initialement présenté comme un « chercheur en stratégie travaillant dans une perspective historique ». Présentation qui, parfois, a suscité chez mes interlocuteurs plus de perplexité que de certitudes. « Chercheur en stratégie mais dans une perspective historique, dites-vous... Cela veut dire que vous êtes un gestionnaire ou bien un historien ? » telle est la question que l'on m'a régulièrement posée à l'occasion de la présentation de mes travaux, que ce soit lors de colloques, lors de rencontres avec des journalistes, ou même parfois lors de mes entretiens d'embauche pour devenir professeur titulaire.

Manifestement, si certains de mes collègues travaillant de façon interdisciplinaire étaient perçus par leurs différents interlocuteurs comme des sociologues ou des philosophes rattachés légitimement aux sciences de gestion – sans qu'il soit pour autant nécessaire de les affilier à une spécialité précise au sein de celles-ci (finance, marketing, management stratégique, etc.), mon rattachement semblait, lui, plus confus. Ainsi, lors de ma première présentation de communication à l'AIMS (Association Internationale de Management Stratégique), en juin 2017, le responsable de ma session me présenta au public comme un « historien de la stratégie ». Le titre me convenait plutôt car il rappelait bien ma première spécialité de rattachement au sein des sciences de gestion (la stratégie) même si mon unique publication à cette époque (voir la publication n°1 en annexe 3) relevait d'une autre spécialité (l'histoire de la gestion). Je n'émis donc pas de protestation. Toutefois, quelques semaines plus tard, lors de ma première présentation au colloque EGOS (*European Group for Organizational Studies*) en juillet 2017, le *chairman* me présenta dans l'amphithéâtre comme un « historien de l'éducation » [sic]. Ma réaction fut embarrassée. Juste avant de présenter ma communication en anglais, je jugeai donc utile de préciser : « Je ne suis pas historien de l'éducation ! Ma discipline de rattachement est la gestion. Je réalise une thèse de doctorat en gestion et non en histoire ». J'espérais naïvement avoir définitivement dissipé toute confusion sur le titre que l'on pouvait me donner mais l'avenir me détrompa. L'année suivante en juillet 2018, toujours à EGOS, un autre *chairman* me présenta cette fois comme un « historien de l'économie ». Je me permis donc de réitérer la réponse que j'avais faite à son devancier

l'année précédente. Toutefois, ma remarque fut accueillie avec une telle indifférence (certes empreinte de la politesse tempérée des milieux académiques) que je ne m'illusionnai guère sur les chances de ne plus me voir affublé de ce titre une fois ultérieure...

Trois mois et demi plus tard, les préparatifs de soutenance de thèse furent aussi l'occasion, malgré moi, de voir se reposer la question de mon affiliation à l'histoire ou à la gestion. De manière assez comique (rétrospectivement, bien évidemment, car sur le moment mes muscles zygomatiques furent moins sollicités que mes canaux lacrymaux), 48 heures seulement avant de soutenir ma thèse en stratégie en novembre 2018, je reçus (enfin) les rapports préliminaires de mes deux rapporteurs. Tandis que l'un d'eux commençait ses commentaires par : « La thèse est sans conteste une thèse de sciences de gestion qui s'appuie en particulier sur la littérature en management stratégique et emploie la méthode historique pour comprendre l'objet ESCP Europe sur la longue durée », l'autre concluait en ces termes : « [la présente thèse] me paraît tout à fait digne d'être soutenue publiquement en vue de l'obtention du grade de docteur en histoire. Je conclus mon rapport par un avis très favorable. » « Docteur en histoire ? » ai-je suffoqué... « Mais je n'ai pourtant jamais prétendu à ce titre ! D'autant plus que les rapports entre l'histoire et la gestion ont fait l'objet de discussions fournies non seulement dans la thèse mais également lors de la pré-soutenance avec ledit rapporteur. Il s'agit certainement d'une coquille ». Effectivement, après avoir échangé avec ledit rapporteur, il se révéla qu'il s'agissait bien d'une coquille. « Ouf ! ».

Toutefois, en dépit de l'obtention de mon doctorat en gestion, il m'est encore arrivé par la suite d'être affublé de titres divers. Ainsi, à l'automne 2020, quelques jours après la parution de mon livre, la directrice de la communication de mon école me présenta devant un parterre de journalistes, pour mon plus grand embarras, comme un « historien de la comptabilité » – un titre que je ne méritais assurément pas et qui, heureusement, ne fut pas repris par lesdits journalistes. De même, début 2022, c'est sous l'étiquette d'« historien de l'économie » que je fus présenté par le doyen du corps professoral à mes nouveaux collègues. *Bis repetita placent...* Bref, je suis « historien de la gestion » et je pense avoir l'occasion de le réaffirmer... La pédagogie est aussi affaire de répétition !

Toutes ces situations illustrent que l'interrogation initiale qui les a provoquées (« Vous êtes un gestionnaire ou bien un historien ? ») était sans doute mal posée. Il n'y a pas nécessairement d'exclusion entre les deux : un gestionnaire peut faire de l'histoire et inversement. La réponse que je donne désormais quand m'est posée la question : « Êtes-vous un gestionnaire ou un historien ? » est la suivante : « Je suis un enseignant-chercheur en gestion qui fait de l'histoire. Plus commodément formulé : je suis un historien de la gestion (

business historian). La gestion reste ma discipline universitaire de rattachement tandis que l'histoire de la gestion constitue ma spécialité d'intervention au sein des sciences de gestion. Ce qui ne m'interdit pas, bien évidemment, de contribuer aussi aux autres spécialités de la gestion, comme le management stratégique ».

Je pense que cette explication est comprise par mes interlocuteurs – et je le souhaite sincèrement. En effet, si je me montre si précautionneux sur les mots utilisés pour me qualifier, ce n'est pas par caprice. Le titre d'« historien de la gestion » que je revendique n'est pas anecdotique car il s'accompagne d'un vœu : que l'histoire de la gestion soit davantage reconnue comme une spécialité à part entière des sciences de gestion ; ce qui n'est pas encore pleinement le cas aujourd'hui, hélas.

En effet, en France, l'histoire de la gestion ne fait pas partie des « grands champs disciplinaires » de recherche en sciences de gestion (Baret, 2019, p.9). Concrètement, elle ne fait pas partie des huit spécialités que le concours national de l'agrégation reconnaît (comptabilité et contrôle, finance, marketing, gestion des ressources humaines, gestion de production et logistique, gestion des systèmes d'information et de communication, gestion juridique et fiscale, management stratégique). Cette situation peut sembler étonnante dans la mesure où en droit – discipline universitaire dont sont indirectement issues les sciences de gestion (Marco et Poivret, 2022) – l'histoire du droit est reconnue comme une spécialité à part entière ; de sorte que les historiens du droit sont reconnus comme des juristes. Une observation similaire peut être dressée pour les historiens de l'économie qui, en France, sont majoritairement perçus comme des économistes (Poivret, 2018, p.278).

Toutefois, en France, les historiens de la gestion ne semblent pas forcément reconnus comme des gestionnaires. En effet, les offres d'emploi émises par les écoles de commerce ou les établissements universitaires ne mentionnent jamais les « historiens de la gestion » en tant que tels comme une cible recrutée. Les établissements de formation en gestion recrutent des enseignants-chercheurs relevant des huit spécialités admises par le concours national de l'agrégation, ou non (comme les enseignants-chercheurs en entrepreneuriat alors que l'entrepreneuriat ne fait pas partie des huit spécialités officielles), mais jamais de l'histoire de la gestion. Comme j'ai eu l'occasion de le préciser plus haut, j'ai ainsi toujours été recruté comme professeur titulaire en réponse à des offres d'emploi adressées à des professeurs de management stratégique. Et ce n'est qu'une fois embauché que j'ai pu diversifier mes activités d'enseignement et de recherche vers l'histoire de la gestion.

Dans ces conditions, en France, les historiens qui font de la gestion ne sont pas forcément des gestionnaires. Comme le rappellent à juste titre Marco et Poivret (2022) ainsi

que Pierre Labardin (2020b), aujourd'hui une part substantielle – si ce n'est majoritaire – des débats sur l'histoire de la gestion se déroule en dehors des sciences de gestion, particulièrement en économie et en sociologie. De même, sur les vingt dernières années, en France, la majorité des travaux doctoraux relatifs à l'histoire de la gestion ont d'ailleurs été majoritairement soutenus dans le cadre de thèses en histoire, en sociologie, ou en économie, et plus rarement dans le cadre de thèses en gestion (Marco et Poivret, 2022, p.438).⁸ Cette situation est révélatrice d'un certain manque de réflexivité des sciences de gestion sur leur passé en France ; ce dont nous ne saurions nous satisfaire en tant qu'enseignants-chercheurs en gestion.

Cette situation est vraisemblablement due au fait que l'histoire de la gestion n'est pas encore reconnue par tous comme une spécialité indispensable aux gestionnaires. Pour quelle raison ? Comme l'avance Pierre Labardin (2020a), cette situation relève potentiellement d'une conception du savoir gestionnaire quelque peu datée selon laquelle « la gestion devrait être une discipline pratique, formulant des préconisations managériales. En suivant l'héritage d'un Taylor ou d'un Fayol, [certains] universitaires se voient en successeurs de praticiens, capables d'une forme d'abstraction. En cela, le savoir gestionnaire serait, non une science sociale, mais une science d'ingénieurs ». Cette perception pratico-pratique des sciences de gestion serait disqualifiante pour reconnaître que l'historien de la gestion développe aussi un savoir utile pour les gestionnaires.

De ce fait, en France, les recherches sur l'histoire de la gestion restent mal connues des gestionnaires, et font encore trop rarement l'objet d'un enseignement dédié et obligatoire dans les établissements qui les forment, à quelques exceptions près (Marco et Poivret, 2022, p.43).⁹ Ces établissements ne disposent pas toujours d'un professeur titulaire en histoire de la gestion ; ce qui ne signifie pas, bien sûr, que l'histoire n'y est pas du tout enseignée, mais elle l'est généralement à la marge – les professeurs abordant occasionnellement des points

⁸ Les critères retenus par ces auteurs pour qualifier une thèse d'« écrit académique relevant de l'histoire de la gestion » ne sont malheureusement pas détaillés. Pour déterminer ces ordres de grandeurs, Marco et Poivret (2022, pp.436-440) ont mobilisé le site internet « thèses.fr » ainsi que la liste des thèses signalées dans la revue *Entreprises et Histoire* entre 2000 et 2021. Sur les 151 thèses soutenues sur la période sur un sujet relevant selon eux de l'histoire de la gestion, près de 75% relevaient de thèses en histoire, 13% en sociologie, à peine 8% en gestion, et moins de 1% en économie, en lettres, ou en sciences politiques.

⁹ Selon Marco et Poivret (2022, p.43), seule une dizaine d'établissements d'enseignement supérieur en France proposent des cours d'histoire de la gestion. Ce constat, qui malheureusement n'est pas suivi pas une liste des établissements concernés, concorde avec ce que j'ai pu observer à l'occasion de mes échanges avec les étudiants ou avec d'autres collègues. À ma connaissance, en 2022-2023, l'Université Paris Dauphine, l'Université Marne-la-Vallée, l'Université de La Rochelle, et l'Université de Nantes proposent des cours obligatoires d'histoire la gestion. Dans les écoles de commerce, à ma connaissance, en 2022-2023, seules l'EM Normandie, l'EDHEC Business School et l'ISTEC Business School imposent un cours obligatoire d'histoire des entreprises. L'EMLYON et l'EMLV Business School, qui incluaient auparavant ce cours dans leur programme obligatoire, l'ont finalement supprimé à la rentrée de septembre 2022.

d'histoire au cours de leurs enseignements (Garel, 2021, p.28) – tandis que quelques cours d'histoire de la gestion (généralement optionnels) sont proposés en formation initiale aux étudiants.

Cette situation est d'autant plus frappante à mes yeux qu'aujourd'hui dans les pays anglo-saxons, notamment, l'histoire de la gestion y est institutionnellement bien reconnue et enseignée (Cumings, 2017). En outre, sur le plan temporel – et pas géographique –, la situation marginale dans laquelle se retrouve aujourd'hui l'enseignement de l'histoire de la gestion dans les établissements de formation en France est, il me semble, relativement récente – du moins comparativement à l'histoire au moins bicentenaire de l'enseignement de la gestion. En effet, l'histoire de la gestion (dénommée alors « histoire du commerce ») était une discipline d'enseignement obligatoire dans les écoles de commerce en France, du XIX^e siècle jusqu'à la Seconde Guerre mondiale. Contrairement à ce qu'a pu avancer March Bloch (1931, p.3),¹⁰ l'histoire était bien enseignée dans les écoles de commerce françaises des années 1930, comme chez leurs homologues aux États-Unis. Durant cette période, l'histoire du commerce était un cours obligatoire dans toutes les écoles de commerce françaises – et d'Europe occidentale comme j'ai pu le découvrir en travaillant sur le sujet (voir les publications n°1 et 3 en annexe 3).¹¹ Dans ce contexte, comme le soulignent Marco et Poivret (2022, p.446) :

« La principale difficulté pour les thésards en histoire de la gestion est la réception de leurs thèses par les comités de recrutement dans les Universités ou au CNRS. On a vu de brillants esprits être refusés par ces instances, alors qu'ils auraient mérité de faire une belle carrière universitaire ou de recherche. [...] En montrant que l'histoire de la

¹⁰ Dans son article, Marc Bloch (1931, p.3) écrit : « L'École commerciale de Boston enseigne l'histoire : frappante leçon pour les établissements de même nature qui, chez nous, si je ne me trompe, laissent, pour la plupart, complètement de côté toute étude historique ». Pour illustrer son propos, il ajoute en note de bas de page que le Centre de Préparation aux Affaires, école de commerce créée par la Chambre de Commerce de Paris en 1930, a pris pour modèle la Harvard Business School mais s'en démarque en n'enseignant pas l'histoire. Cette observation est exacte mais elle ne saurait être généralisée à l'ensemble des écoles de commerce françaises de l'époque. Il est dommage que Marc Bloch n'ait pas sollicité les programmes d'enseignements de ces dernières ; il aurait été détrompé car l'histoire faisait bien partie de leurs programmes de cours obligatoires. Marc Bloch devait probablement être conscient du risque d'approximation qu'il prenait en affirmant que les écoles de commerce de son époque en France n'enseignaient pas l'histoire car il précise, à toutes fins utiles, en incise « si je ne me trompe ».

¹¹ Toutefois ce cours a été supprimé pour des raisons pratiques et de prestige dans les années 1950. En effet, avec le nouveau contexte économique et l'influence étatsunienne, les écoles de commerce françaises ont commencé à former des cadres, des managers, des leaders, des entrepreneurs (et plus seulement des commerçants ou des comptables). De nouvelles matières ont été enseignées : la psychologie, le marketing, la stratégie initialement dénommée « politique générale de l'entreprise », etc. Il fallait supprimer des matières pour enseigner ces nouvelles. L'histoire du commerce a fait les frais de cette évolution pour des raisons d'image : en 1947 les écoles de commerce françaises devinrent des établissements d'enseignement supérieur. Pour illustrer leur nouveau statut, elles supprimèrent les éléments de leur cursus qui les apparentaient à des établissements d'enseignement secondaire. L'histoire du commerce, qui évoquait les cours d'histoire du collège et du lycée, fut jugée comme insuffisamment valorisant, peu compatible avec le statut d'établissement supérieur des écoles de commerce françaises.

gestion peut servir à anticiper le futur des firmes ou des organisations, on a plus de chance d'être recruté pour former les futurs cadres ou créateurs de ces unités ».

Dans ces conditions, se revendiquer aujourd'hui « historien de la gestion » en France est, je crois, un acte significatif. En effet, dans un contexte où les médias rappellent de manière croissante que l'histoire est un enjeu de pouvoir,¹² il est important que les chercheurs en histoire de la gestion participent au débat collectif. À cet égard, le rôle de l'historien de la gestion – et partant mon rôle tel que je le conçois – est justement de contribuer à recentrer le cœur des réflexions sur l'histoire du management dans notre discipline. L'enjeu de ce recentrage est double, selon moi.

Le premier enjeu est institutionnel. Il s'agit en effet d'assurer la légitimité de l'histoire de la gestion comme spécialité à part entière des sciences de gestion pour deux raisons. La première raison concerne les sciences de gestion *largo sensu* : promouvoir l'histoire de la gestion comme une spécialité égale en dignité aux autres spécialités (finance, marketing, comptabilité, gestion des ressources humaines, management stratégique, etc.) est porteur d'enjeux identitaires pour les sciences de gestion. Il s'agit d'assurer que les chercheurs en gestion ne soient pas dépossédés de la dimension historique de leur discipline au profit des économistes, sociologues, anthropologues ou historiens non-gestionnaires. En d'autres termes, leur parole en tant que gestionnaires mérite aussi d'être pleinement entendue en matière d'histoire (Lamendour, 2008, p.31). La seconde raison concerne l'histoire de la gestion *stricto sensu*. Si d'autres disciplines, telles que l'économie ou la sociologie, se permettent d'empiéter sur son périmètre c'est peut-être que l'histoire de la gestion n'y est pas assez représentée, ou de moins pas de manière suffisamment convaincante ; ce qui remet potentiellement en question sa raison d'être. Or, comme l'a précisé la littérature, l'histoire de la gestion constitue bien une spécialité à part entière, aussi pointue que peut l'être l'histoire des religions ou l'histoire du droit (Fridenson, 2014). Plus précisément, l'histoire de la gestion est spéciale à trois égards (Fridenson, 2014 ; Friedman et Jones, 2013). D'abord par son objet singulier – à savoir l'étude de l'action collective dans le passé – ; ensuite par sa méthode multiscalaire qui joue sur les échelles d'analyse de temps microscopiques et plus macroscopiques ; et enfin par ses ambitions éthiques – à savoir participer à la réflexion entre

¹² Les chercheurs ont rappelé que l'histoire revêt une fonction politique depuis au moins l'Antiquité gréco-romaine – l'histoire servant alors à former des citoyens en leur permettant de s'inspirer de modèles édifiants anciens (Bérard, Girault, et Rideau-Kikuchi, 2020, p.255). Aujourd'hui, plusieurs journalistes et économistes (Ducourtieux, 2020 ; Piketty, 2020 ; Bouissou, 2020) ont rappelé que l'histoire des entreprises n'est pas dépourvue d'implications politiques. À ce titre, selon eux, les entreprises françaises devraient assumer leur « passé négrier » à l'imitation de ce que font les entreprises anglosaxonnes qui, depuis plusieurs années déjà, ont commencé à clarifier leur passé en lien avec la traite et l'esclavage.

gestion et morale – car, comme le révèle la genèse de cet enseignement à la Harvard Business School dans les années 1920 (voir l'introduction du présent mémoire, p.11), l'histoire de la gestion est née en même temps que les cours d'éthique et de gestion des ressources humaines.

Le second enjeu est d'ordre scientifique. L'intérêt de développer l'histoire de la gestion comme une sous-discipline des sciences de gestion (au même titre que la finance, le marketing, le management stratégique, etc.) est de contribuer « à démythifier une vision normative de l'entreprise en présentant des problématiques contextualisées par une recherche historique » (Lamendour, 2008, p.370). De ce fait, l'histoire de la gestion contribue à une compréhension plus générale des mécanismes et des logiques du fonctionnement des organisations (Seiffert et Godelier, 2009). De ce fait, laisser l'économie ou la sociologie tenir un discours sur l'histoire de la gestion sans que les spécialités des sciences de gestion ne prennent part au débat scientifique, c'est, ce me semble, priver ce dernier d'une expertise nécessaire, et donc prendre le risque d'appauvrir le débat scientifique. Pierre Labardin (2020b) en fait une démonstration convaincante dans son carnet en rappelant que l'une des thèses aujourd'hui portée par les économistes (Rosenthal, 2020) et qui reçoit le plus d'écho médiatique prétend que, historiquement, le capitalisme aurait été porté par l'esclavage dont la profitabilité aurait permis aux propriétaires d'accumuler du capital à partir d'un actif non monétaire. Cette thèse, diffusée par la presse, amène à reconnaître qu'une part de notre prospérité contemporaine serait assise sur l'esclavage (Rosenthal, 2020) ; ce qui est contestable à plusieurs égards.¹³ Les historiens de la gestion mériteraient d'être entendus dans ce débat car ce qui se joue derrière celui-ci est non seulement la perception des origines de notre prospérité économique mais aussi la permanence de formes contestables d'exploitation économique héritées de l'histoire et pourtant maintenues, quoique de manière dissimulée, dans notre monde actuel, à l'instar de l'esclavage contemporain. Ce dernier constitue, selon Banerjee (2021, p.415), “an abhorrent practice and while it is technically a crime under

¹³ Comme l'explique Pierre Labardin (2020b), trois contestations méritent d'être énoncées. Premièrement, cette thèse revient à minorer le rôle de l'industrialisation dans la formation du capitalisme contemporain, ce qui est discutable (Burnard et Riello 2020). Deuxièmement, faire de la profitabilité de l'esclavage le moteur premier du capitalisme se heurte au fait qu'à ce jour la profitabilité de l'esclavage n'a pas été établie pour la période postérieure à 1820 (Burnard et Riello 2020, p.233), notamment parce que les calculs comptables étaient peu utilisés dans les plantations esclavagistes (Fleischman, Oldroyd et Tyson, 2011). Cette situation remet ainsi en cause l'idée que le taux de profit serait le carburant du capitalisme dans la mesure où, à l'époque esclavagiste, il n'était même pas calculé de manière systématique – la comptabilité servant alors davantage à recouvrir les dettes qu'à mesurer le profit (Margairaz, Lemarchand et Gervais, 2014). Troisièmement, quand bien même l'esclavage pourrait être tenu pour le moteur principal du capitalisme, il faudrait alors étendre la notion plus largement au travail forcé car les esclaves n'étaient pas les seuls travailleurs exploités contre leur gré : les bagnards étaient eux-aussi déplacés physiquement et soumis à l'injonction de s'atteler sans rémunération à des tâches ingrates dans des conditions mettant en péril leur vie (Stanziani, 2013), au même titre que les galériens (Zysberg, 1991), voire même certains *coolies* qui étaient des salariés soumis au travail forcé (Klein, 2012).

international law, it is important to realize that it remains a viable and profitable management practice for business. Modern slavery, far from being an aberration, is a logical outcome of the way our political economic system is organized and its historical origins in the colonial enterprise”.

Comme le conclut Pierre Labardin (2020b) : « Ce n’est pas d’un savoir pour l’entreprise dont notre monde a besoin, mais d’un savoir sur l’entreprise. Et cette question sur la responsabilité historique des entreprises [relativement à l’esclavage] en témoigne. Elle est l’occasion de réinterroger la fonction sociale de ce que nous produisons comme connaissance, comme de ce que nous transmettons ».

Ce propos – auquel j’adhère au point de m’en être partiellement inspiré pour le titre du présent mémoire – met en lumière le double rôle de l’historien de la gestion. D’abord développer des connaissances utiles aux gestionnaires et qui ne se réduisent pas seulement à des connaissances techniques pour l’entreprise mais qui relèvent bien également d’un regard critique sur les organisations en tant qu’agents économiques, politiques et sociaux. Ensuite, le développement desdites connaissances risquerait d’être sans effet s’il n’était accompagné d’un effort de diffusion que doivent assumer les enseignants-chercheurs. En d’autres termes, en tant que spécialité des sciences de gestion, l’histoire de la gestion ne devrait pas seulement poursuivre l’objectif de contribuer à la performance des organisations – mission qu’illustre notamment le courant de recherches sur le rôle rhétorique de l’histoire dans les entreprises (Anteby et Molnar, 2012 ; Shultz et Hernes, 2013 ; Suddaby, Foster et Quinn-Trank, 2010) – mais devrait aussi proposer « une analyse lucide, distanciée et critique des phénomènes gestionnaires et des concepts que [les sciences de gestion] forgent » (Bazin, Lamy, Magne et Rappin, 2014, p.9).

À mes yeux, les établissements de formation en gestion, en tant que lieux de recherche et de formation des personnels gestionnaires d’aujourd’hui et de demain, ont un rôle à jouer dans ces débats qui mettent en lumière combien sont utiles les interventions d’un type particulier d’enseignants-chercheurs ; à savoir le corps des historiens de la gestion auquel j’ai le plaisir d’appartenir.

2. Une signature d’auteur : « Adrien Jean-Guy Passant », so French !

« Adrien Jean-Guy Passant, quel curieux nom ! », avez-vous sans doute pensé la première fois que vous l’avez entendu ou lu – et surtout quel étrange prénom à tiroir ! À l’état civil, je suis pourtant enregistré sous le nom d’« Adrien Passant », tout simplement. « Jean » et « Guy »,

les prénoms respectivement de mes grands-pères paternel et maternel, y figurent comme mes deuxième et troisième prénoms. En les plaçant sur le même plan que mon prénom usuel, j'ai fait d'« Adrien Jean-Guy Passant » mon appellation de chercheur ; l'équivalent pour les artistes de leur nom de scène. Pourquoi et comment ai-je procédé à cette modification ?

En 2015, quelques semaines avant que mon premier article ne soit officiellement accepté pour publication dans la revue *Business History*, je fus amené à créer mon numéro international de chercheur – le fameux ORCID. Je fus ainsi gratifié du numéro suivant : « 0000-0003-0015-1354 ». Un numéro par définition anonyme, long, impossible à mémoriser et surtout... tellement déshumanisé. Ajouter la signature « Adrien Passant » permettait heureusement de mettre un peu de chair sur cet identifiant numérique. Toutefois, cette signature ne me paraissait ma complètement satisfaisante, pour trois raisons.

La première, d'ordre psychologique, reposait sur la constatation dressée à l'occasion de mes recherches : le « moi chercheur » qui rédige ses manuscrits est un moi différent du « moi social » (voir p.125). Il me semblait honnête de reconnaître cette différence, en signalant que mon premier article n'était pas né sous la plume d'Adrien Passant, mais sous celle d'une autre entité – pas mon « identité sociale » mais mon « identité auctoriale » comme le formuleraient nos collègues en lettres modernes.

Deuxièmement, sur le plan pratique, j'avais plusieurs homonymes passés et présents. Je porte, en effet, le même nom et le même prénom que le grand-père de mon grand-père paternel ; à savoir « Adrien Passant », maçon creusois qui fit « monter » ses enfants à Paris pour y connaître une vie meilleure que la sienne au début du XX^e siècle. Il est assez banal d'être dénommé en fonction d'un ancêtre plus ou moins proche dans l'arbre généalogique. Toutefois, ce procédé – pour moi qui suis confronté à une inscription dans le temps problématique (voir le premier chapitre du présent mémoire) – n'est pas neutre et mérite de s'y arrêter. Dans *Cent ans de Solitude* de Gabriel García Márquez (1968) – l'un de mes auteurs favoris – quand un enfant naît, ses parents lui donnent habituellement le prénom de l'un ses aïeux ; tradition génératrice de confusion des générations – l'enfant se dissolvant dans le clan familial. Ce faisant, cette dissolution manifeste aussi le processus de transmission intra-familial qui matérialise une chaîne, humainement constituée, du temps sur plusieurs générations. De ce fait, s'il est important de s'inscrire dans une généalogie, il est aussi important d'y spécifier la place singulière que l'on y occupe. C'est pourquoi, afin de me démarquer de mon aïeul Adrien Passant, figure familiale à bien des égards singulière – car suspecté de polygamie, Adrien Passant consacra les trente dernières années de sa vie à creuser sa propre tombe dans le cimetière communal avec une détermination telle qu'il s'attira la

réputation de « fada » – je décidai de modifier ma signature en l’enrichissant de prénoms additionnels.

Cette situation d’homonymie existait aussi à un autre niveau (social et non familial) et dans une autre temporalité (présente et non passée). Dans le courant de l’année 2015, j’appris que j’avais au moins deux homonymes, chercheurs étrangers dans les domaines du sport et de l’informatique, qui signaient leurs papiers par « A. Passant ». Ma signature « alphabétique », contrairement à son homologue numérique, n’était donc pas unique. Cette situation pouvait occasionner des confusions dans l’hypothèse où nos publications seraient un jour diffusées par mégarde sans notre numéro d’ORCID. Un lecteur voulant prendre connaissance de mes manuscrits pourrait se voir proposer de lire des articles sur le cricket ou la personnalisation du web ; sujets absolument étrangers à mes recherches ! Pour éviter cette complication – assez improbable, il est vrai – je décidai donc d’accompagner ma signature d’un petit supplément d’âme qui caractériserait mieux mon identité de chercheur ici et maintenant.

Troisièmement, signer « A. Passant » ou « Adrien Passant » avec mon numéro d’ORCID ne me paraissait pas tout à fait satisfaisant pour des raisons d’ordre éthique. En effet, à une époque où la fluidité est érigée en valeur absolue par certains (aux yeux de qui, par exemple, l’éducation, le marché, ou encore l’identité sexuelle se devraient d’être fluides), il me paraît important de rappeler que tout ne l’est pas – ou ne doit pas l’être. Notamment la recherche qui n’est pas (et ne doit pas) être vue comme le produit d’entités liquides, désincarnées et sans héritages, que seraient les chercheurs ; des chercheurs signant leurs articles de l’initiale de leur prénom – alors que le prénom complet signale une inscription particulière dans une généalogie familiale – suivie d’un nom de famille accompagné d’un numéro d’ORCID, et s’exprimant sur des thématiques souvent globales dans un *global English*. La recherche que je pratique est pour moi nécessairement incarnée (voir la deuxième partie du présent mémoire sur mon positionnement épistémologique) : elle est le produit d’individus singuliers, *hic et nunc*, porteurs de racines qui les ont, en partie, façonnés. Cette incarnation me semblait mériter d’être manifestée dans ma signature de chercheur. Je souhaitais donc que ma culture et mon histoire, familiale et nationale, soient signalées d’une manière ou d’une autre dans ma signature de chercheur.

Comment y parvenir ? En 2015, à l’occasion d’un café informel que je partageai à Paris, je m’entretins du sujet avec le regretté professeur Christopher Kobrak (ESCP Business School).¹⁴ Il me signala que la question de la signature était d’importance car la première

¹⁴ Christopher Kobrak était professeur de finance à l’ESCP. Après une carrière aux États-Unis dans une multinationale, il avait entamé une carrière d’enseignant-chercheur, principalement entre Paris et Toronto. Ses

signature d'article est amenée, potentiellement, à suivre son auteur toute au long de sa vie de chercheur, voire après sa mort. Il me fit deux suggestions. La première portait sur mon prénom. Christopher Kobrak me fit remarquer que « A. Passant » ou « Adrien Passant », étaient des appellations un peu brèves au regard notamment des usages anglo-saxons où les chercheurs font précéder ou suivre leur nom de famille de deux ou trois initiales, à l'instar de l'un des premiers *business historians* ; à savoir Alfred DuPont Chandler, Junior. « Ajoute donc les initiales de tes deuxième et troisième prénoms – si tu en as – cela donnera à ta signature un aspect anglo-saxon, même si ton nom de famille n'est pas à consonance britannique ou états-unienne » me suggéra-t-il.

La seconde proposition de Christopher Kobrak portait sur mon patronyme. Comme il me le fit remarquer : « Le 'P' à l'initiale de ton nom de famille te place, comme moi, dans une situation désavantageuse dans l'ordre alphabétique... Si tu as la possibilité de choisir un nom de famille dont la première lettre est située alphabétiquement avant le 'P' de 'Passant', n'hésite pas l'adopter. En effet, dans le monde académique, en cas de publication de manuscrits signés par plusieurs auteurs, il est d'usage de les mentionner par ordre alphabétique. C'est plus élégant – et moins conflictuel – que de citer les auteurs en fonction de l'importance relative de leur contribution dans le travail collectif ; variable ô combien difficile à estimer ! Tu verras le moment venu que cette question est loin d'être anodine ! Bref, si tu conserves 'Passant' comme nom de chercheur, quand tu co-écriras tes premiers articles, tu risques d'être relégué à la fin de la liste des co-auteurs ». Je lui répondis qu'il était exclu pour moi d'adopter un pseudonyme car j'estimais n'avoir rien à cacher – en effet, le préfixe grec *pseudo* (qui signifie « tromper ») inscrit le pseudonyme dans une logique de dissimulation dans laquelle je n'ai pas intérêt à m'inscrire car je ne porte pas un nom de famille célèbre ou compromettant. À la rigueur, le nom de jeune-fille de ma mère, « Leluc », aurait pu être adopté car, selon la logique de citation décrite par Christopher Kobrak, il m'aurait permis de gagner une (courte) avance alphabétique par rapport à d'éventuels co-auteurs mais les circonstances me convainquirent de conserver « Passant » comme patronyme. En effet, quelques semaines plus tard, le décès de ma grand-mère maternelle à la Noël 2015 endeuilla ma famille et me rappela combien est fugace toute vie sur terre. Nous ne faisons qu'y transiter, y glisser, y passer. Cette réflexion, assombrie par les circonstances du deuil, me convainquit de conserver mon patronyme paternel comme nom de chercheur. Puisque nous ne

recherches portaient sur la finance internationale, la gouvernance d'entreprise, et l'histoire de la gestion et notamment sur la manière dont l'évolution des marchés de capitaux et le risque politique ont affecté par le passé les stratégies commerciales des entreprises. Il est décédé subitement à Paris le 8 janvier 2017 à l'âge de 66 ans.

faisons que passer sur cette terre avant d’y trépasser, « Passant » mérite d’être attaché à ma signature de chercheur à la manière d’un *memento mori*.

Pour ce qui est de mon prénom de chercheur, je dois avouer que la première proposition de Christopher Kobrak me séduisit. Je décidai donc de l’adopter en faisant figurer les prénoms complets – et pas seulement les initiales – de mes grands-pères à côté du mien. Faire figurer les prénoms de mes ascendants fut pour moi l’occasion de m’affilier officiellement, en tant que chercheur, à une généalogie familiale – affiliation qui m’était nécessaire pour répondre à mon complexe personnel lié à mon inscription dans le temps long. Ce faisant, je ne m’inscrivais pas seulement dans une généalogie familiale mais aussi dans une culture – la culture française – avec l’un des prénoms français les plus attribués historiquement – « Jean ». L’association des trois prénoms forme un singulier nouveau prénom « Adrien Jean-Guy » empreint d’un charme suranné au parfum typiquement français et d’ailleurs difficilement prononçable pour un non-francophone, comme je m’en suis rendu-compte. Lors de ma première intervention au colloque EGOS en 2017 (voir la communication n°1 en annexe 4), le *chairman* de ma session buta à l’oral à deux reprises pour prononcer mon nom devant toute l’assemblée et, après y être parvenu, mit fin à son supplice en concluant avec malice : « ‘Adrien Jean-Guy Passant’, *it is so French !* ».

Cette anecdote résonna positivement en moi à deux titres : que le présentateur s’y soit repris à trois fois pour prononcer mon nom de chercheur signalait assurément que celui-ci n’était non seulement pas ordinaire mais surtout qu’il n’était pas fluide car quelque chose résistait. Ce quelque chose tient vraisemblablement à la différence de contexte linguistique ; différence importante à prendre en considération car je suis avant tout un chercheur francophone, parfois amené à s’exprimer en anglais. Ensuite, le *so French !* amusé qui acheva l’intervention du *chairman* cadrerait parfaitement avec l’un de mes objectifs initiaux : signaler mon imprégnation par la culture française. Voilà qui me conforta dans le choix de cette dénomination qui, manifestement, me signalait bien comme chercheur français/francophone aux yeux de la communauté des pairs.

« Nomen est omen » avaient coutume de répéter les Romains qui, superstitieux, consultaient les augures avant de choisir les noms de leurs enfants : « le nom est un présage ». Sans considérer le nom comme une variable de prédétermination, je considère qu’il porte en lui des messages. Ma signature en tant que chercheur, « Adrien Jean-Guy Passant », fait signe vers de multiples affiliations – familiales, linguistiques, culturelles – auxquelles je suis attaché car elles me constituent en tant qu’auteur scientifique.

Conclusion de la première partie

Cette première partie « égo-historique » m'a permis de revenir sur quelques aspects biographiques de mon parcours ayant influencé mon itinéraire de chercheur. Le lecteur y a trouvé, d'abord, les éléments qui m'ont amené à trouver dans l'histoire une réponse à un traumatisme familial (la perte ou le reniement des racines familiales) mais aussi à une angoisse personnelle (la crainte de ne pas avoir d'enfants). Il a ensuite perçu les raisons qui m'ont amené à m'engager d'abord dans le conseil en management, avant de bifurquer vers une carrière académique que je n'avais pas envisagée initialement.

Cette bifurcation académique, amorcée par mon inscription en doctorat puis par ma soutenance de thèse et mon recrutement comme professeur titulaire, m'a été salutaire. Grâce à elle, j'ai pu expérimenter des conditions de travail inédites pour le consultant que j'avais été jusqu'alors. Être chercheur, tout en étant stimulé (par les collègues), accompagné (par les services internes de l'école), et rémunéré (pour tout cela) est une activité formidable ! Mes premiers mois en tant que professeur titulaire ont d'ailleurs été des mois d'ivresse intellectuelle – malheureusement trop tôt dissipés par le poids des charges administratives et la déflagration de la pandémie de Covid. Mais n'anticipons pas... Ma prise de fonction coïncida avec un sentiment de plénitude, parfois ponctué de quelques surprises que d'autres collègues avant moi ont d'ailleurs très bien décrites. Je partage ainsi les observations qu'Ève Lamendour (2017, p.24) a mentionnées à la suite de son embauche comme professeur titulaire en gestion :

« Enfin, je vais pouvoir souffler et réfléchir. Mes revenus sont divisés par deux mais c'est un autre rapport au temps. De fait, c'est bizarre : personne ne contrôle ce que je fais, mes nouveaux collègues avec qui j'attendais des conversations passionnantes dès les premières heures du jour, ont des préoccupations très terre à terre : le 'service' dans l'expression 'avoir son service', les 'corrections' à faire – pas à donner, le 'niveau des étudiants' dont la pente ne surprend personne mais qui parvient à rester un sujet de conversation. La sous-diplômée que j'étais alors [...] se sent un peu frustrée. Et bientôt se sent aussi admirative de gens capables de travailler, de s'investir dans des formations, dans des projets avec sérieux, enthousiasme et toujours sans contrôle. Je suis resté sept ans dans ce poste quand, dans le privé, je me suis ennuyée dès la fin de la première année et n'ai jamais passé plus de deux ans dans la même entreprise. »

Si je m'épanouis aujourd'hui dans mon nouvel emploi d'enseignant-chercheur, je ne renie pas mon passé en entreprise. Avoir été consultant est utile dans mon quotidien d'enseignant-chercheur. Je puise dans cette expérience professionnelle passée de nombreux exemples qui illustrent les théories que je suis amené à enseigner à mes étudiants (la typologie des styles de management de Blake et Mouton, la « pyramide » de Maslow, etc.). Est-ce à dire

que j'estime cette expérience en entreprise comme nécessaire pour enseigner le management ?
Absolument pas.

Je sais que ce sujet fait parfois l'objet de polémiques parmi les enseignants et les élèves ; certains estimant que les enseignants-chercheurs en gestion parlent du management sans l'avoir jamais ni pratiqué – ou subi – en dehors du monde académique. Je partage à ce sujet le point de vue de François de Vaujany (2016, p.333), savoureusement formulé, qui explique en ces termes son métier d'enseignant-chercheur en gestion à ses proches :

« Est-ce que l'on a besoin d'avoir eu une angine pour savoir la guérir ? Est-ce que l'on apprend à nager à un enfant en le jetant directement dans une piscine ? On a besoin d'être accompagné. Le chercheur, souvent enseignant-chercheur en gestion, fait partie de ces accompagnements possibles et peut-être même, souhaitables. Avoir peu d'expériences peut-être [sic] un plus pour prendre du recul et proposer des regards différents sur des tendances ou des pratiques de gestion. Ce qui serait grave, ce serait de ne pas aller à la rencontre des acteurs et des pratiques de gestion, quelle que soit la méthode ».

Si je reconnais que cette expérience préalable de l'entreprise n'est pas nécessaire pour être enseignant-chercheur en gestion, j'admets toutefois que, sur le plan psychologique, elle a le bénéfice de rassurer certains étudiants parfois sceptiques sur la légitimité de leurs intervenants. En outre, dans mon cas personnel, je reconnais que ce bagage de consultant m'a aussi conforté dans mes premières années d'enseignement, surtout quand j'intervenais auprès d'étudiants en alternance ou d'étudiants en mastère spécialisé ayant déjà travaillé plusieurs années en entreprises.¹⁵ Enfin, mon expérience professionnelle de consultant reste encore bien utile quand je tente d'expliquer à mes proches – avec moult difficultés cependant – en quoi consiste mon travail d'enseignant-chercheur. Quand je suis en forme, je m'attire des remarques favorablement indifférentes ou modérément moqueuses comme : « En fait, tu es un prof d'histoire ne faisant quasiment jamais cours et passant sa vie dans les archives, comme un rat de bibliothèques ! ». Lorsque je suis moins inspiré dans mes explications, je me vois parfois gratifié d'un corrosif : « En fait, comme tous les profs, tu enseignes ce que tu es

¹⁵ La question (perfade) de l'expérience managériale « réellement vécue » me fut d'ailleurs posée lors de l'un de mes tout premiers cours en tant que professeur vacataire par une étudiante : « Et vous, monsieur, vous avez déjà eu un vrai travail ? Je veux dire un travail en entreprise... Pas pour faire juste une étude, ou un stage, ou un truc comme ça... Vous avez déjà travaillé en immersion, plusieurs années avec tout ce que cela implique d'investissements, de projections de carrière, de déceptions, etc. ? ». Mon interlocutrice était une jeune femme de 27 ans, diplômée d'un master 2 en biologie et qui, après avoir travaillé pendant quatre ans dans plusieurs laboratoires pharmaceutiques, souhaitait amorcer des études en gestion, pour envisager une évolution de carrière à des postes en management dans le secteur de la santé. Je n'avais que quelques mois de plus qu'elle à l'époque et pouvoir lui assurer que j'avais effectivement travaillé plusieurs années dans le conseil en management après mes études l'a, semble-t-il, rassurée. Indirectement, sa confiance m'a donné confiance car intervenir devant des étudiants qui doutent de votre légitimité est particulièrement inconfortable ! Car il faut alors désamorcer les préjugés négatifs de certains élèves – préjugés qui peuvent rapidement contaminer le reste de l'auditoire – pour les prédisposer à la confiance.

incapable d'appliquer dans la vraie vie ! Comme tu n'étais pas doué pour le conseil, tu t'es recyclé auprès des élèves en management » (Paf, Adrien : prends ça dans les gencives !). Mes interlocuteurs peuvent se révéler parfois bien cruels...

Pouvoir répliquer, avec pédagogie, que j'ai été consultant en management pendant pratiquement dix ans et que j'ai travaillé dans toutes sortes de structures – de la start-up à la multinationale – avec suffisamment de succès pour être promu « consultant senior » puis « manager » permet de faire taire les remises en cause de ma compétence en tant que consultant. Si je n'ai pas persévéré dans cette profession ce n'est pas par incompetence mais parce que j'avais d'autres aspirations à satisfaire, détaillées plus haut.

Dans ces conditions, j'ai le sentiment que la transition entre mon expérience passée de consultant et mon métier actuel d'enseignant-chercheur s'est déroulée de manière relativement fluide. Fluide car prenant en considération certains traits de ma personnalité (notamment mon appétence pour l'histoire). La transition a d'ailleurs été plurielle car elle n'a pas été seulement professionnelle, mais aussi intellectuelle, voire même existentielle car elle impacte la manière dont je me projette dans le temps long. À ce titre, me revendiquer « historien de la gestion » est une façon de reconnaître à quel point l'histoire me construit sur les plans personnel et professionnel.

Deuxième partie – Mon positionnement épistémologique

“It is an exceptionally good time
to be a business historian”
(Suddaby, 2016, p.47)

Au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), où je me suis rendu à plusieurs reprises à Paris pour rencontrer des collègues ou participer à des colloques (voir les communications n°2 et n°3 dans mon CV en annexe 1), se dresse au pied de l’escalier d’honneur une sculpture allégorique réalisée en 1899 par Louis-Ernest Barrias : « La Nature se dévoilant à la Science » (voir figure 2 ci-après). Cette œuvre de 2 mètres de hauteur est une commande de la direction de l’école. Elle trône depuis 1986 au Musée d’Orsay tandis qu’une réplique l’a remplacée au CNAM.



Figure 2 – Sculpture de « La Nature se dévoilant à la Science » par Louis-Ernest Barrias (CNAM)

Il s’agit d’une statue polychrome représentant une jeune femme soulevant d’un geste lent et délicat le lourd drapé de l’ignorance dont elle est enveloppée. La femme est sobrement vêtue, à l’antique, exposant sa poitrine découverte (gage de générosité) et ses pieds nus (symboles de simplicité). Cet effeuillage se déroule devant le spectateur de l’œuvre qui, en ces lieux de création et de diffusion du savoir académique, est supposé être favorable à la recherche scientifique.

Le succès de cette sculpture allégorique fut tel au début des années 1900 que plusieurs répliques de dimensions identiques furent réalisées pour orner nombre d’universités ou de musées en France et à l’étranger où elles peuvent toujours être admirées, notamment à Paris, à Bordeaux, au Mans à Chicago, ou à Washington.

Si cette allégorie finement exécutée a connu un tel succès par le passé auprès des milieux académiques (et artistiques), je la considère cependant comme un reflet ambivalent de mon rapport personnel à la recherche scientifique.

D'un côté, je dois admettre que cette sculpture me semble incarner plutôt justement le travail scientifique en général. En effet, la chaste figure féminine incarnant la Nature me semble faire écho, par sa jeunesse, aux traits inexplorés de l'objet scientifique qui reste à découvrir ; de la même façon que la jeunesse marque une étape de la vie où tout reste à construire. De même, par son geste, cette jeune femme me fait penser au caractère parfois tâtonnant et lent de la recherche scientifique qui suppose de se défaire en partie de ses préjugés hérités du passé ; de la même façon que la jeune femme se dénude en quittant le drapé qui l'enveloppait et l'empêchait manifestement de voir le monde qui l'entourait. À cet égard, comme le souligne Bachelard (1938, p.14) : « Quand il se présente à la culture scientifique, l'esprit n'est jamais jeune. Il est même très vieux, car il a l'âge de ses préjugés. Accéder à la science c'est, spirituellement, rajeunir, c'est accepter une mutation brusque qui doit contredire un passé ». Je suis sensible à cette approche de la science perçue comme une opération de rajeunissement intellectuel.

Toutefois, cette sculpture ne me semble pas refléter exactement pour autant mon rapport à la recherche scientifique. En effet, cette dernière telle que je la pratique procède non du dévoilement d'un objet préexistant mais de la construction mentale. Comme l'a aussi justement observé Bachelard (1938, p.14) : « Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit ». À cet égard, l'objet de mes recherches n'est pas un donné qui préexisterait à mes investigations et attendrait patiemment d'être dévoilé par mes soins.

Cette sculpture me semble, dans tous les cas, constituer une bonne entrée en matière pour faire pénétrer le lecteur dans le « laboratoire mental » de mes recherches afin d'aborder la question de mon positionnement épistémologique (1) puis celle de ma méthodologie (2).

Chapitre 1 – La posture du chercheur constructiviste

Pour apprécier tout travail de recherche à sa juste valeur, il est pertinent de connaître les options qui le fondent, et en particulier la conception que le chercheur se fait de la connaissance (Koenig, 1993, p.5). En d'autres termes, il convient d'aborder la tradition épistémologique dans laquelle s'inscrit le chercheur.

1. Considérations préalables

En sciences de gestion, il est généralement attendu des chercheurs qu'ils explicitent dans leur mémoire d'HDR leur positionnement épistémologique alors que leurs confrères des autres sciences sociales et humaines, en particulier en économie, en sociologie ou en histoire, ne s'en préoccupent guère (Lamy, 2014). Comme le rappelle Pérezts (2014, p.185), cette situation s'explique vraisemblablement par la jeunesse des sciences de gestion vis-à-vis de leurs aînées ; jeunesse qui les amène à chercher à renforcer leur légitimité scientifique en démontrant leurs préoccupations pour les réflexions épistémologiques. En effet, toutes les sciences ont élaboré des cadres théoriques pour préciser leur épistémologie, c'est-à-dire pour déterminer les critères de validité de leurs recherches. Comme l'argumente Pérezts (2014, p.185), la question du rattachement épistémologique est « devenue une des clés de la 'légitimité' (ou plutôt de la légitimation de la scientificité) des démarches de recherche, mais l'épistémologie des sciences de gestion commence à poser quelques fondements sans encore trouver une entente commune ».

Je dois avouer que cet exercice m'a longtemps mis mal à l'aise tant il me semblait délicat. Comme le mentionne Dumez (2012, cité par Lamy, 2014, pp.157-158), imposer aux chercheurs en gestion de s'inscrire dans un paradigme épistémologique particulier peut parfois engendrer chez eux certaines incohérences parce qu'ils « se sentent obligés de pratiquer le grand écart du genre de se réclamer d'un paradigme interprétativiste tout en expliquant qu'ils ont codé leurs données et ont même pratiqué un double codage pour garantir l'objectivité de leur démarche ». Dans ma thèse de doctorat, si j'ai mentionné les principaux paradigmes épistémologiques existant en sciences de gestion, j'ai fait le choix de ne pas me prévaloir d'une tradition plutôt que d'une autre. J'ai été soutenu dans ce choix par mes directeurs de thèse qui, pour me rassurer, m'avaient d'ailleurs communiqué d'autres exemples de thèses en sciences de gestion brillamment soutenues, et même primées par la FNEGE

(notamment Pérezts, 2014), ayant également fait le choix explicite de ne pas revendiquer un rattachement épistémologique singulier. Cette prise de position fut d'ailleurs acceptée par les membres de mon jury de thèse lors de ma soutenance.

Aujourd'hui, le contexte a changé et j'ai moi-même évolué sur le sujet. Après plusieurs années à mener des recherches, à fréquenter d'autres enseignants-chercheurs, puis à lire leurs travaux – et en particulier leurs différents positionnements épistémologiques revendiqués ici ou là – il me semble que le moment est venu de clarifier à mon tour mon propre positionnement.

L'épistémologie est une activité réflexive portant sur la manière dont les connaissances sont produites (Allard-Poesi et Perret, 2014, p.23). « Elle s'interroge sur ce qu'est la science en discutant de la nature, de la méthode et de la valeur de la connaissance » (Perret et Séville, 2014, p.13). L'épistémologie se définit ainsi comme « l'étude de la constitution des connaissances valables » (Piaget, 1967, p.6). Le positionnement épistémologique est l'explicitation des croyances du chercheur qui fondent sa démarche scientifique (Lamy, 2014).

Les sciences de gestion ont rencontré cependant moult difficultés pour proposer un cadre épistémologique unifié (voir, par exemple, sur ces débats : Martinet, 2007 ; David, Hatchuel et Laufer, 2012 ; Bazin et Lamy, 2011 ; Martinet et Pesqueux, 2013). À ce jour, plusieurs paradigmes épistémologiques ont été identifiés en sciences de gestion : positivistes – comtien ou du cercle de Vienne – (Thietart, 2014 ; Charreire et Huault, 2002 ; Lamy, 2014), constructivistes – social ou psychologique (Hacking, 2008 ; Lamy, 2014) –, interprétativiste (Girod-Séville et Perret, 2014) mais aussi pragmatiste (Perret et Girod-Séville, 2002) entre autres. Les deux positionnements manifestement les plus revendiqués par les chercheurs en gestion relèvent du positivisme et du constructivisme (Baruel Bencherqui, 2015, p.72). Ces positionnements se distinguent entre eux par des différences gnoséologiques (qu'est-ce que la connaissance ?), méthodologiques (comment la connaissance est-elle engendrée ?) et éthiques (comment apprécier la validité de cette connaissance ?) qui ont été détaillées ailleurs (voir notamment Le Moigne, 1995 ; Lamy, 2014) et que je ne reprendrai pas ici.

Ces deux positionnements épistémologiques sont également en vigueur chez les historiens. Comme le souligne la littérature (Ginzburg, 2010a, pp.305-334 ; Cerutti, 2011), certains chercheurs entretiennent une approche positiviste de l'histoire en abordant les sources comme autant de réceptacles transparents d'informations. De ce fait, certains auteurs considèrent que les données d'archives constituent le simple décalque d'une réalité que nous

ne pouvons plus observer puisque disparue. Comme l'a récemment rappelé Pierre Labardin (2021), ces chercheurs traitent parfois les sources comme une donnée (une réalité considérée comme représentative du réel) en se contentant de les contextualiser sans toujours les critiquer, objectivant ainsi des biais qui faussent leurs observations. Cette situation est d'autant plus pernicieuse qu'elle présente extérieurement tous les signes de la rigueur scientifique puisque de telles manipulations « consacrent des catégories faussement représentatives mais qui semblent l'être [...] et forment une (apparente) cohérence interne » (Labardin, 2021).

Dans mes recherches, j'ai été confronté à certaines de ces recherches qui traitent les archives comme des éléments donnés et non construits (Kaplan, 2014, p.530 ; Kaplan, 2018, p.114 ; De Fournas, 2007a, p.22 ; De Fournas, 2007b, p.49). Ces publications présentent, par exemple, des statistiques relatives à la proportion d'élèves étrangers dans certaines écoles de commerce du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle qui ne me paraissent pas fiables. Elles sont en effet reprises d'archives très incomplètes (les listes d'élèves constituées à l'époque) qui confondent l'origine géographique des élèves (pays de naissance ou pays d'études secondaires) avec leur pays de nationalité. Des notions possiblement proches pour certains étudiants certes (chez qui les pays de naissance, d'études secondaires et de nationalité sont les mêmes), mais pas forcément pour tous. Il est en effet possible que des étudiants d'une nationalité X aient effectué leurs études secondaires dans un pays Y avant de rejoindre une école de commerce. De ce fait, le pays Y n'est pas révélateur de leur nationalité. Autre exemple, d'autres chercheurs ont repris sans les critiquer (Dyball, Poullaos et Chua, 2007) les statistiques avancées par certaines archives relativement au nombre d'élèves ayant fréquenté l'École de Commerce de Manille au début du XX^e siècle. Comme j'ai eu l'occasion de le découvrir, les statistiques avancées par ces archives véhiculent des valeurs faussées parce qu'elles confondent deux variables distinctes ; à savoir le nombre d'inscriptions et le nombre d'élèves.¹⁶

Je pense que les archives ne doivent pas être abordées comme de simples et fidèles reflets de la réalité passée : elles méritent d'être critiquées, c'est-à-dire interrogées sur leurs conditions de production car elles sont, par nature, construites. Il est vrai que ce travail critique, ou plus exactement de déconstruction – car il s'agit de percer la façade lisse des archives pour en comprendre les mécanismes constitutifs – est une précaution relativement

¹⁶ Un même élève qui a suivi trois ans de formation à l'École de Commerce de Manille fait l'objet, comme dans toutes les écoles, de trois inscriptions dans les registres de celle-ci (pour les années scolaires 1920-1921, puis 1921-1922 et 1922-1923 par exemple). Ce nombre d'inscriptions (trois) ne renvoie pas à un nombre d'élèves équivalent car l'école a bien formé le même élève trois années de suite et non trois élèves différents.

basique mais elle est très consommatrice de temps.¹⁷ Un temps dont ne dispose pas forcément le chercheur... mais qu'il devrait quand même savoir trouver dans tous les cas par déontologie scientifique.

Prendre des informations délivrées par des archives sans savoir comment elles ont été façonnées est potentiellement générateur d'erreurs par la suite ; comme par exemple, qualifier une école de commerce d'« internationale » sous prétexte que les nationalités de ses étudiants sont multiples alors que lesdites nationalités sont confondues avec d'autres variables. Ou encore qualifier l'évolution d'une école de fortement « dynamique » parce que ses effectifs étudiants semblent croissants sur une période alors que lesdits effectifs sont confondus avec le nombre d'inscriptions.

Ce faisant, il convient de reconnaître que si la recherche historique permet d'éviter certains biais communs à d'autres méthodes,¹⁸ elle comporte aussi des biais qui lui sont propres, que ce soit dans la collecte ou dans l'interprétation des données. La collecte des archives, comme je viens de le développer plus haut, est sujette à un biais de validité interne car il ne faut jamais recevoir les archives comme des reflets parfaits et neutres de la réalité qu'elles prétendent retracer. En outre, l'interprétation des archives est soumise à un biais de validité externe qui se manifeste dans la rationalisation *a posteriori* que peut manifester le chercheur qui interprète les archives à la lumière de grilles de lecture qui sont postérieures à l'époque étudiée et ne sont donc pas forcément appropriées (sur ce sujet, voir p.61 mes considérations sur l'emploi anachronique du terme « école de management » pour le XIX^e siècle).

Cette tendance à occulter les biais de validité internes et externes qui caractérisent certaines recherches à caractère historique est malheureusement parfois accélérée par « les processus de révision des revues anglo-saxonnes et une certaine américanisation des sciences sociales [qui] augmentent encore ce risque », comme le déplore Pierre Labardin (2021). Je m'associe à sa déploration. Il est vrai que le travail de critique des archives est d'autant plus ingrat qu'il est non seulement chronophage mais aussi rarement valorisé par nombre de revues scientifiques classées en gestion, comme il m'est arrivé d'en faire les frais.

¹⁷ Par exemple, afin de reconstituer des statistiques fiables sur le nombre d'élèves, le nombre de diplômés, et la proportion d'élèves étrangers ayant étudié à l'École Supérieure de Commerce de Hanoï, il m'a fallu pratiquement cinq semaines de travail à temps plein, non pas pour collecter les données, mais pour les critiquer et les recouper avec des sources tierces. Ce travail m'a permis de confirmer certaines statistiques d'époque et d'en invalider d'autres.

¹⁸ Par exemple, lorsque le chercheur pratique la recherche-action ou l'observation participante, il est amené à modifier nécessairement par sa seule présence ce qu'il observe. L'un des avantages de la méthode historique dans la collecte des données est qu'elle évite ce genre de biais de désirabilité sociale.

Je me souviens que, dans la première version de mon manuscrit envoyé à la revue *Business History* (voir publication n°1 en annexe 3), je détaillais la manière dont j'avais procédé pour vérifier mes statistiques. Les remarques de deux relecteurs anonymes (« détails intéressants mais pas indispensables pour votre argumentation », « éléments trop détaillés et à supprimer pour que l'article conserve des proportions raisonnables pour être publié ») m'ont conduit à les supprimer à regret. Je comprends qu'un article n'est pas un chapitre d'ouvrage. Toutefois, ces précisions méthodologiques auraient pu être conservées comme éléments supplémentaires pour la version électronique de l'article ; ce qui ne fut pas le cas. Tant pis. De même, début mars 2023, l'un de mes manuscrits a été rejeté par la prestigieuse revue étatsunienne *The Economic History Review* au motif unique que, selon l'éditeur : « La section méthodologique est trop longue et ne respecte pas les normes de la revue, ni même des revues en histoire de la gestion. Les détails communiqués sont intéressants mais superflus. Ils me donnent en outre le sentiment que l'article a été rédigé initialement pour une revue de théorie des organisations ou de management stratégique ». Il est bien dommage de voir rejeté son travail pour excès de précisions sur les « coulisses » de la recherche. « Moins, c'est plus », comme disait Rubens en parlant de la couleur ! Ce précepte est manifestement suivi par certains éditeurs en matière de méthodologie. Je saurai m'en souvenir.

S'il ne m'appartient pas de changer à moi seul cette situation, je tiens à mentionner que le rôle des historiens de la gestion est justement de rappeler les spécificités de la méthode de l'historien (Prost, 1996, p.62), et en particulier ses biais dont il faut avoir conscience pour aborder les archives qui ne constituent jamais un reflet exact de la réalité (Tiquet, 2017).

2. Le constructivisme comme cadre épistémologique pour mes recherches

Dans quelle tradition épistémologique s'inscrivent donc mes travaux ? Mes travaux s'inscrivent dans une logique constructiviste dans la mesure où ils en partagent trois traits décrits par Hacking (2008) et par Le Moigne (1995).

D'abord, à l'instar des paradigmes constructivistes, mes recherches reconnaissent le rôle de la contingence en vertu de laquelle le monde tel qu'il est aurait pu être radicalement différent ; observation également valable pour les organisations (Lamy, 2014). Comme le souligne Joullié (2022, p.82), dans la mesure où la gestion étudie en grande partie des comportements humains qui ne constituent pas de simples réactions mécaniques à des phénomènes déterministes, comme cela peut être le cas par exemple en biologie, la gestion doit être rattachée aux sciences humaines et sociales. Reconnaître le rôle de la contingence

revient d'ailleurs à valoriser la connaissance de l'histoire qui rappelle qu'en matière de sociétés humaines – et donc aussi d'organisations – il n'existe pas de lois déterministes. Les organisations que j'ai étudiées jusqu'à ce jour (les écoles de commerce, les écoles polytechniques avec division commerciale et certaines universités) auraient tout à fait pu être autrement que ce qu'elles ont été (ou sont aujourd'hui) ; de même que leur avenir n'est pas écrit à l'avance.

Ensuite, mes recherches s'inscrivent dans le nominalisme en fonction duquel « nous fabriquons nos représentations dérisoires de ce monde mais toutes les structures que nous pouvons concevoir se situent dans nos représentations » (Hacking, 2008, p.118). En d'autres termes, le nominalisme, par opposition à l'essentialisme, aborde les concepts comme des constructions sociales de sorte que les noms qui s'y rattachent relèvent de conventions de langage. Comme le souligne Lamy (2014, p.176) « est 'positiviste' [...] celui qui rejette plutôt le nominalisme. Est constructiviste celui qui s'en rapproche ». Je dois reconnaître que mes recherches procèdent plutôt du nominalisme. En effet, dans le cadre de mes travaux, je suis d'ordinaire confronté à une myriades de noms pour qualifier mon principal terrain d'études. Dans les travaux publiés en français, les expressions « écoles de commerce », « écoles de gestion », « écoles de management », *business schools* sont souvent employées les unes pour les autres. De même, dans les publications en anglais, les termes de *commercial schools*, *schools of commerce*, *business schools*, ou *management schools* sont souvent associés, impliquant ainsi implicitement une mise en équivalence d'autres termes tels que *commercial education*, *business education*, et *management education*. La multiplicité de ces termes mérite d'être interrogée. En effet, ces derniers peuvent-ils être tenus pour des synonymes ? Désignent-ils une seule et même réalité inaltérable à travers le temps ? Je ne le pense pas, et c'est pourquoi j'ai parfois tenté de les distinguer entre eux (voir, p.1054, la publication n°3 en annexe 3). Je suis très heureux que les relecteurs anonymes de la revue *Business History* m'aient, les premiers, alerté sur cette situation : dans la première version de mon manuscrit, j'utilisais les termes *business education* et *management education* indifféremment. Or, cette confusion relevait à leurs yeux d'un biais de validité externe propre à l'histoire qui est l'anachronisme : si les deux termes sont très proches effectivement – le premier ayant précédé historiquement le second – ils ne sont pas interchangeables car le management n'était pas du tout enseigné en tant que tel au XIX^e siècle, que ce soit en France, en Europe ou ailleurs. De même, dans un autre de mes articles (voir la publication n°6 en annexe 3), j'ai expliqué comment l'ESCP avait évolué depuis la fin des années 1960, passant du format de la *business school* à celui de la *management school* ; deux termes qui renvoient à des états

qualitativement différents. Derrière la prolifération taxinomique qui entoure les écoles de commerce se dissimule donc une réalité complexe que le chercheur doit nécessairement situer. En effet, la diversité des termes employés révèle bien qu'il n'existe pas une « essence » de ce que serait l'école de commerce (ou l'enseignement de la gestion) vue comme entité ontologique réelle, mais que cette dernière relève d'une construction sociale. Si tous ces termes ne sont pas nécessairement synonymes, tous désignent un format d'enseignement en gestion qui, par-delà les évolutions chronologiques et les disparités spatiales, repose sur certaines constantes – ou « invariants » pour reprendre l'un des termes de ma thèse – comme, par exemple, le postulat que les métiers de la gestion méritent de faire l'objet d'un enseignement formalisé (avec des contenus enseignables, des professeurs spécialisés dédiés, un édifice délimitant spatialement l'espace d'apprentissage, un cadre institutionnalisé d'évaluation, etc.) distinct de la « formation sur le tas ».

Enfin, conformément aux tenants du constructivisme (Le Moigne, 1995, p.92), la connaissance que je cherche à promouvoir s'édifie par l'interaction entre moi – le sujet chercheur – et le milieu sur lequel je mène mes investigations. C'est dire que la connaissance scientifique pour le chercheur constructiviste ne relève pas d'une réalité ontologique préexistante à dévoiler (opération que représente la statue de Louis-Ernest Barrias décrite en introduction de cette partie) mais d'une construction qui mobilise l'interprétation du sujet. Cette nécessaire interprétation explique pourquoi, pour le chercheur constructiviste, la recherche ne peut être qu'incarnée ; ce qui implique que le sujet chercheur puisse s'exprimer sur les conditions d'élaboration de ses travaux en parlant de lui, sans craindre de porter préjudice à l'objectivité poursuivie. À ce titre, la subjectivité n'est pas un repoussoir mais une condition de possibilité de mes recherches. Cette nécessaire reconnaissance de la part subjective est d'ailleurs particulièrement décelable dans les recherches à caractère historique. En effet, comme l'a rappelé Henri-Irénée Marrou (1975, p.231) : « La vérité de l'histoire est une fonction du moi de l'historien ». Cette formule souligne que la connaissance en histoire n'est pas un donné mais bien une construction qui dépend pour partie de la personnalité du chercheur.

Ce propos peut sembler, au premier regard, contre-intuitif dans la mesure où l'histoire est réputée factuelle et donc supposée objective. Or, comme le rappelle Magne (2014, p.245), dire d'une recherche qu'elle est factuelle ne signifie pas qu'elle est pour autant objective : l'étymologie du mot « fait » le rattache à ce qui est fait ou fabriqué ; ce qui révèle que « si les faits sont toujours *fabriqués*, c'est qu'ils ne sont pas indépendants de ce qui les a fabriqués. Mais si les faits sont fabriqués, par qui le sont-ils ? [...] 'Par nous bien sûr !' Mais alors, si

nous fabriquons les faits, c'est parce que nous voulons les faire tenir ensemble, les relier à, ce qui n'est possible qu'à partir de nos représentations ». C'est pourquoi il convient de ne pas assimiler « recherche factuelle » et « recherche objective » afin de mieux reconnaître que la subjectivité du chercheur constitue une variable qui se manifeste nécessairement à l'occasion de son travail.

Il convient de reconnaître cette part de subjectivité pour au moins trois raisons. La première est que la reconnaissance de cette subjectivité « évite ainsi l'hybris propre à toute position surplombante » (Lamendour, 2017, p.98). Ensuite, il convient de reconnaître cette part de subjectivité manifestée dans la recherche pour mieux la comprendre (quels sont les éléments de ma personnalité qui entrent en ligne de compte quand je fais de la recherche ?) mais aussi mieux saisir la singularité de la recherche considérée (qu'est-ce qui fait que la recherche que je mène est unique ?). De ce fait, comme le précise également Marrou (1975, pp.220-221) :

« Pour nous, au contraire, le devoir qui s'impose à l'historien n'est pas de se limiter à ce qu'il est sûr que n'importe qui verrait comme lui, mais bien de comprendre tout ce qu'il est, lui, capable d'atteindre. (...) Que dans cette connaissance il y ait nécessairement du subjectif, quelque chose de relatif à ma situation d'être dans le monde, n'empêche pas qu'elle puisse être en même temps une saisie authentique du passé ».

J'adhère à ce propos qui me semble refléter fidèlement la manière dont je pratique la recherche. Cette dernière porte nécessairement mon empreinte et il convient de le reconnaître. Ainsi, mon passé (mon parcours académique en histoire et en gestion, ma formation en école de commerce et non en faculté de gestion), de même que certaines de mes préoccupations personnelles de longue date (ma problématique inscription dans le temps, ou encore mon sentiment d'appartenir à une certaine marge de la société en raison de mon orientation sexuelle), interfèrent avec mes recherches et peuvent expliquer, par exemple, pourquoi aujourd'hui je m'attache à reconstituer l'histoire de certaines écoles de commerce déployées autrefois dans les périphéries coloniales pour y former des étudiants marginalisés car colonisés (voir la publication n°8 en annexe 3 et les *working papers* en cours dans mon CV en annexe 1). Cette observation est troublante dans mon cas car j'avoue que je n'en avais pas du tout conscience avant de prendre le temps de considérer ma situation à tête reposée et avec recul. Le projet d'HDR m'a permis de mieux saisir cette indélébile empreinte personnelle sur mes recherches.

Chapitre 2 – Ma méthodologie : Le « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg comme grille de lecture pour faire face aux lacunes des sources

Étonnamment, comme je l'ai mentionné à la fin du chapitre précédent, certaines revues en histoire de la gestion (mais pas toutes) ne valorisent pas spécialement les détails méthodologiques. La section méthodologique attendue dans ce genre de revues (quand elle est présente) est brève (moins d'une page) et pratiquement toujours structurée autour des précisions habituelles – indispensables certes mais incomplètes par rapport au travail effectivement réalisé – par lesquelles le chercheur atteste qu'il a procédé à la critique interne et externe de ses sources, puis qu'il a triangulé ses données avant de les interpréter.

Si passer sous silence les traitements méthodologiques que les chercheurs appliquent aux données sur lesquelles ils travaillent ne rend pas justice à leur investissement – ce qui peut certes occasionner, chez certains, une blessure narcissique pour ne pas voir reconnu leur travail de recherche dans ce qu'il a parfois de plus pénible – le préjudice est cependant bien réel. En effet, l'une des conséquences perverses de cette situation est qu'elle n'encourage pas les chercheurs à s'étendre sur ce que la littérature appelle parfois « les cuisines de la recherche » (Ginzburg et Prosperi, 1975) ; ce qui peut conduire à la publication de travaux qui ne sont pas du tout robustes méthodologiquement alors qu'ils le paraissent. Pour éviter ce risque, et pour reprendre la savoureuse métaphore utilisée par Carlo Ginzburg et Adriano Prosperi, les chercheurs doivent faire entrer les lecteurs « dans leur cuisine, mais non pour leur servir un appétissant poulet rôti accompagné de pommes frites, mais pour les confronter à la réalité, en l'espèce un volatile encore vif et caquetant, avec plumes et barbillons qui se laisse difficilement attraper » (Ginzburg et Prosperi, 1975, p.3). En termes plus académiques, il s'agit pour le chercheur d'exposer finalement « non pas une recherche bien achevée, mais les allers-retours de la recherche, les fausses pistes suivies et écartées avant d'arriver au résultat retenu » (Ginzburg et Prosperi, 1975, p.4).

Faire entrer les lecteurs dans « les cuisines » de mes recherches est précisément l'objectif du présent chapitre. Cette visite se fera en la compagnie intellectuelle de Carlo Ginzburg qui reste pour moi une figure méthodologique inspirante. Ce dernier a, en effet, développé une méthode de collecte et d'analyse des données à partir de sources lacunaires ; méthode dénommée par lui « paradigme indiciaire ». Cette méthode, que j'ai déjà eu l'occasion de détailler oralement devant certains collègues lors du colloque de l'Association

d'Histoire du Management et des Organisations de 2018 (voir la communication n°2 en annexe 4) m'est particulièrement utile dans mes recherches. En effet, comme j'étudie le passé de plusieurs organisations d'enseignement de la gestion sur des horizons de temps de plusieurs décennies, voire deux siècles, je suis en permanence confronté, comme Carlo Ginzburg, à des sources lacunaires. Plus l'époque étudiée est éloignée, plus le risque d'être confronté à des données absentes, incomplètes ou biaisées est élevé. De même, quand je m'intéresse aux écoles de commerce (ou écoles équivalentes) ouvertes dans les colonies à l'époque coloniale (voir la publication n°8 en annexe 3), je suis confronté à un type d'organisations dont l'histoire a été très peu documentée par les archives.

Cette situation n'est pas inhabituelle car, d'une manière générale, elle est partagée par tous les chercheurs qui s'intéressent à reconstituer le passé. Ces derniers peuvent ainsi être confrontés à des données lacunaires lorsqu'ils travaillent sur le passé d'une organisation. Comme le soulignent Vandangeon-Derumez et Garreau (2014, p.398), les recherches en gestion reposant sur la collecte de données *a posteriori* sont parfois confrontées à « une impossibilité absolue d'obtenir les données nécessaires à la recherche. Celles-ci peuvent ne pas exister, ne pas avoir été conservées, être introuvables, ou refusées (plus ou moins explicitement) au chercheur ». L'incomplétude des sources interdit aux chercheurs d'adopter une position surplombante ou totalisante sur leur sujet ; position qui risquerait de les amener à décrire leur objet de manière réifiante ou décontextualisée.

Si l'incomplétude des données est, à cet égard, un appel à la prudence et à la vigilance pour les chercheurs, il reste à préciser dans le détail la méthodologie appropriée pour y faire face. Comment le chercheur peut-il surmonter les lacunes – irrégularités, incomplétudes, biais, etc. – des sources lorsqu'il entreprend une étude sur le passé d'une organisation et comment en faire part à ses lecteurs ? Pour tenter de répondre à cette question, je vais à présent aborder deux aspects méthodologiques de mon travail portant (1) sur la manière dont je tente de contrer les lacunes de mes sources et (2) sur la manière dont j'écris, ou plutôt souhaiterais écrire, les observations qui découlent de mes recherches.

1. Comment je fais face aux lacunes de mes sources

En tant qu'historien Carlo Ginzburg a fréquemment été exposé aux lacunes des archives, et plus particulièrement à leurs irrégularités – certaines périodes étant mieux couvertes que d'autres par les archives – mais aussi à leurs biais. Pour contrer ces difficultés, il a développé depuis les années 1960 une méthode originale d'investigation – le « paradigme indiciaire » –

qui repose sur la valorisation de détails – les indices – qui, en dépit de leur insignifiance manifeste, permettent d’accéder à une connaissance historique insoupçonnée initialement.

À ce titre, le « paradigme indiciaire » peut être défini comme une méthode interprétative fondée sur les données marginales des sources. Grâce à ces dernières, le chercheur accède à la connaissance du passé de manière indirecte « comme un archéologue reconstruit la vie d’une cité à partir de quelques ruines éparses, comme un chasseur du néolithique piste un animal à partir d’empreintes au sol et de minces brindilles cassées, comme un détective identifie un criminel à partir d’un mégot ou d’une goutte d’eau » (Cordoba, 2011, p.779).

De ce fait, le « paradigme indiciaire » constitue aussi une méthode qui vise à aborder les sources « à contre-courant ». En effet, ce que la source livre au chercheur à première vue ne constitue pas nécessairement l’objet poursuivi par le chercheur, bien au contraire. Les éléments les plus significatifs sont précisément ceux qui figurent en marge de la scène. Par exemple, pour restituer les cultures orales paysannes du XVI^e siècle, Carlo Ginzburg disposait seulement de sources rares et fortement orientées : les comptes rendus des procès de l’Inquisition au cours desquels certains paysans étaient jugés (Ginzburg, 1980a ; 1984). En dépit de ces limites, Carlo Ginzburg est parvenu, à travers la voix des Inquisiteurs, à restituer la voix de certains paysans – telle la voix de Menocchio, un meunier frioulan du XVI^e siècle en lutte contre l’Église – et, ce faisant, à accéder à des parcelles de la culture paysanne de l’époque qui lui étaient autrement inaccessibles (Ginzburg, 1980a).¹⁹ Paradoxalement donc, c’est par l’intermédiaire des sources lacunaires à sa disposition, que le chercheur a pu accéder à la connaissance d’un passé qui lui serait demeuré autrement inconnaissable (Ginzburg, 1980b). Le « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg est à ce titre considéré par certains auteurs comme une « version italienne de la qualification de l’épistémologie historique comme ‘connaissance par traces’ » (Morsel, 2016, p.826).

Selon Carlo Ginzburg la posture du chercheur en sciences sociales qui mobilise le « paradigme indiciaire » relève de la posture du médecin qui, face à des symptômes, doit interpréter une réalité difficilement compréhensible pour le commun des mortels, à savoir la maladie de son patient. En d’autres termes, quelles que soient les lacunes des sources

¹⁹ Concrètement, Menocchio considérait que Dieu n’était pas le maître de l’univers. Pour lui, l’univers était gouverné par une « loi générale de putréfaction ». En vertu de cette loi, les anges et toutes les créatures vivantes naissaient du chaos, de la même façon que les vers apparaissent spontanément à la surface du fromage. Cette vision très personnelle du monde heurtait les autorités catholiques du XVI^e siècle au point que ces dernières ne l’ont pas transcrite telle qu’elle dans les manuscrits de l’Inquisition. Il a fallu que Carlo Ginzburg déconstruise l’effroi, l’incompréhension et les ratures indignées des inquisiteurs pour accéder à cet imaginaire paysan. Selon cette approche, la source lacunaire fonctionne comme un palimpseste. C’est-à-dire qu’il faut considérer que le texte expose un contenu explicite mais que le rôle du chercheur est de décrypter ce qui n’est pas dit ouvertement.

auxquelles il est confronté, le chercheur doit s'attacher aux indices qui lui permettront d'accéder à une réalité passée qui autrement se déroberait à son étude.

Dans l'une de mes précédentes communications (n°2 en annexe 4), j'ai eu l'occasion de détailler trois fonctions du « paradigme indiciaire » que j'ai pratiquées dans mes recherches. Je ne reprends pas ici l'ensemble de la démonstration (consultable dans l'annexe 4) mais seulement les enseignements qui me semblent caractériser cette méthodologie.

Dans le cours de mes recherches, trois usages du « paradigme indiciaire » m'accompagnent aux niveaux de la collecte et de l'analyse des données, à savoir : (1) identifier, dans les sources consultées, les indices susceptibles de permettre au chercheur d'interpréter en creux les sources sur ce qu'elles ne disent pas ou cherchent à dissimuler (usage que j'ai qualifié de « maïeutique » dans ma communication n°2 en annexe 4) ; (2) identifier, dans les sources consultées, les indices susceptibles de permettre au chercheur de cerner des sources alternatives (usage que j'ai qualifié d'« heuristique » dans ma communication quoique ce terme soit parfois obscur pour ceux qui ne sont pas historiens) ; enfin, (3) utiliser les indices pour réévaluer les interprétations passées émises par d'autres chercheurs et conduites à partir de sources inaccessibles (usage que j'ai qualifié d'« herméneutique »). Dans les trois paragraphes qui suivent, je vais illustrer concrètement comment ces trois usages m'ont permis de contourner les lacunes de mes sources.

Au cours de mes recherches, j'ai d'abord pratiqué un usage « maïeutique » du « paradigme indiciaire ». Face aux biais de certaines de mes sources, j'ai ainsi pu identifier des non-dits à approfondir. Par exemple, pour l'un de mes articles (voir la publication n°2 en annexe 3), l'histoire de l'ESCP me demeurait en grande partie inconnue pour la période 1854-1867. Si la situation juridique de l'établissement, son organisation matérielle, sa discipline scolaire, les soutiens gouvernementaux m'étaient connus, en revanche, certains éléments aussi basiques que le nombre d'élèves ou de professeurs ne l'étaient pas. La seule source contemporaine interne que j'avais à ma disposition pour cette période était un rapport officiel de 1865 rédigé par le directeur de l'école au Ministre du Commerce. Toutefois, l'intérêt de cette source résidait précisément dans ce qu'elle ne disait pas et que j'ai cherché à exhumer (pour plus de détails, lire ma communication n°2 en annexe 4). Plus récemment, j'ai également pratiqué de manière maïeutique le « paradigme indiciaire » lors de mes recherches consacrées à l'histoire de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï (voir la publication n°8 en annexe 3). En effet, la majeure partie de mes sources étaient rédigées par les colonisateurs français fiers de l'établissement qu'ils avaient ouvert ; ce qui rendait difficile l'accès à la voix

des étudiants colonisés qui avaient fréquenté l'école. Toutefois, certains aveux à demi-mots de la part des administrateurs coloniaux dans leurs correspondances m'ont permis d'accéder à une vision de la réalité moins officielle et sans doute plus proche de celle qu'avaient vécue les étudiants colonisés. Les « perturbations » pudiquement reconnues par l'administration coloniale dans les dortoirs en 1930, sans qu'aucune précision ne soit donnée, m'ont intrigué. D'autant qu'elles coïncidaient avec une baisse des effectifs étudiants dans cette école alors que, dans son rapport annuel, la direction se félicitait d'une année qui avait permis à l'établissement de consolider ses acquis. Il y avait manifestement une incohérence entre les propos des dirigeants de l'école et la réalité de celle-ci. D'autant plus que l'école ferma définitivement ses portes moins de dix-huit mois après la rédaction desdits rapports. J'ai, de ce fait, pris l'initiative de consulter la presse indochinoise locale écrite par des colons ou par des rédacteurs colonisés. J'y ai appris que des grèves étudiantes avaient eu lieu à l'École Supérieure de Commerce de Hanoï et ailleurs, notamment en soutien à l'insurrection lancée en février 1930 par Nguyễn Thái Học, un étudiant de cette dernière, capturé puis exécuté quelques jours plus tard par les autorités coloniales (voir la publication n°8 en annexe 3). À l'instar de Carlo Ginzburg, confronté à une documentation peu nombreuse et imprécise, j'ai donc identifié des indices afin de « faire parler » les sources, pour mettre en lumière les propos qu'elles ne tenaient pas clairement et laissaient percevoir indirectement. Cet usage « maïeutique » des sources permet ainsi de faire advenir une réalité passée qui ne s'avoue qu'à demi-mots dans le document d'archive.

Au cours de mes recherches, j'ai ensuite observé un usage « heuristique » du « paradigme indiciaire ». Par exemple, la rédaction de trois de mes articles (voir les publications n°2, n°4 et n°5 en annexe 3) m'a amené à en savoir davantage sur les fondateurs de l'ESCP en 1819 ; une période jusque-là méconnue et mythifiée dans l'histoire de cette école. Les archives de cette dernière avaient conservé un extrait de presse affirmant que l'un des cofondateurs de l'école, Amédée Brodart, avait été décoré en 1857 de la Médaille de St-Hélène. Cet indice m'a permis de découvrir une source alternative de renseignement dans la mesure où l'attribution de cette décoration était accordée après la demande du requérant, sur la foi de ses faits militaires mais aussi civils. J'ai ainsi exploré les sources militaires conservées aux Archives départementales de Paris concernant les secours, les pensions, et les actes de justice militaire. Ces derrières m'ont appris les états de service militaire d'Amédée Brodart et, notamment, qu'il était décoré de la Légion d'honneur depuis 1813, soit six années avant de fonder l'école. J'ai, dès lors, quitté les Archives départementales pour aller explorer les Archives nationales, et en particulier celles du Ministère du Commerce. Cette source m'a

appris qu'après 1854 cet individu s'était retiré à Amboise. Armé de ce nouvel indice de localisation géographique, je suis donc parti à Amboise explorer les Archives municipales de la ville. Cette troisième source alternative de données m'a permis de reconstituer la biographie du fondateur de l'école dans sa quasi-totalité et de mettre en relief certains aspects de sa gestion de l'école dans les années 1820. Autre exemple, j'ai également eu l'occasion de pratiquer cette fonction « heuristique » du « paradigme indiciaire » lors de mes recherches consacrées à l'histoire des écoles polytechniques avec division commerciale (voir la publication n°3 en annexe 3). En effet, mes premières sources étaient les archives des écoles qui m'ont orienté vers les Archives municipales des villes d'implantation des établissements où se trouvaient parfois conservés les dossiers des professeurs ; dossiers qui, à leur tour, m'ont permis d'identifier les archives privées de certains diplômés et, ce faisant, de reconstituer l'histoire des écoles qu'ils avaient fréquentées. En d'autres termes, l'usage heuristique du « paradigme indiciaire » permet de contourner les lacunes des sources suivant un mode rhizomique : le chercheur collecte des indices qui l'amènent à découvrir de nouvelles sources qui, en retour, lui font découvrir de nouveaux indices qui pointent en direction d'autres sources, etc. L'indice est ici le support d'un « jeu de renvois et de ricochets [composant] une sorte de toile d'araignée aux mailles étroites » (Ginzburg et Poni, 1981, p.133).

Enfin, au cours de mes recherches, j'ai appliqué un usage « herméneutique » du « paradigme indiciaire ». Je l'ai appliqué notamment pour réévaluer les passations de pouvoir à la tête de l'ESCP lorsque celle-ci était une entreprise familiale, de 1830 à 1869 (voir la publication n°2 en annexe 3). Alors que toutes les publications sur le sujet à ce jour dressaient un tableau serein des passations de pouvoir à la tête de l'école, sans jamais mentionner aucune source d'archive, j'ai entrepris de remettre en question cette vision. Le point de départ de ma remise en question était le constat suivant : les soins qu'Adolphe Blanqui a apportés pour assurer la transmission de l'école après sa mort et pour préserver les intérêts de sa famille au sein de celle-ci témoignent de sa volonté de maintenir l'ESCP dans le giron de la famille Blanqui. Pourquoi dès lors n'a-t-il pas associé ses enfants à la gestion de l'entreprise familiale ? Pour identifier les membres de la famille d'Adolphe Blanqui, j'ai exploité les Archives notariales, tout en parcourant les cimetières parisiens du Père-Lachaise, de Montparnasse, et de Montmartre où sont enterrés les membres de cette famille. Ces visites funèbres, complétées par mes recherches aux archives, m'ont appris qu'Adolphe Blanqui avait eu deux fils avec son épouse Julie. Or ces derniers n'ont jamais été associés à la gestion de l'entreprise familiale alors même qu'ils avaient atteint l'âge de la majorité légale et que

tous les deux exerçaient, dès les années 1850, des activités de « négociants » ; ce qui révèle qu'ils avaient vraisemblablement des connaissances et des compétences dans le domaine d'enseignement couvert par l'école. Auraient-ils été écartés de la gestion de l'entreprise familiale et pourquoi ? Sans sources sur le sujet, à l'instar de Carlo Ginzburg, je me suis donc livré à des conjectures. Peut-être que les fils d'Adolphe Blanqui préféraient exercer une activité commerciale plutôt que de travailler dans l'entreprise familiale dont les revenus et la stabilité demeuraient incertains. Peut-être s'étaient-ils brouillés avec leur père. Certains indices (voir la communication n°2 en annexe 4) pourraient accréditer l'hypothèse d'un rapprochement entre le fils aîné d'Adolphe Blanqui et son oncle, le révolutionnaire Auguste Blanqui ; ce qui expliquerait les raisons de son évincement de la gestion de l'école familiale... Mais je n'en suis pas certain. Il ne s'agit donc que d'une hypothèse dont le degré de fiabilité est très mince en raison du manque complet de sources sur le sujet. Néanmoins, l'intérêt de cet usage « herméneutique » du « paradigme indiciaire » tient moins aux affirmations historiques qu'il permet de dégager qu'à la remise en question des interprétations passées apparemment bien établies à laquelle il invite.

Je dois reconnaître que ces trois pratiques (« maïeutique », « heuristique », « herméneutique ») que j'ai appliquées dans mes recherches pour contrer les lacunes de mes sources paraîtront « évidentes » à beaucoup d'historiens qui trouveront sans doute que le terme de « paradigme indiciaire » est une expression bien savante pour désigner ce qui relève finalement du simple bon sens... Je le leur accorde. En même temps, je tiens à souligner que détailler les usages du « paradigme indiciaire » tel que je le pratique me semble bienvenu en sciences de gestion pour deux raisons au moins.

La première est d'ordre général : comme je l'ai mentionné plus haut, les méthodes historiques sont peu détaillées dans les articles publiés en gestion (même si elles sont parfois plus détaillées dans les communications de colloques, ouvrages ou chapitres d'ouvrages). Or, les chercheurs en gestion qui enquêtent sur l'histoire sont confrontés dans leurs recherches à des difficultés qui exigent une certaine ingéniosité de leur part pour s'en extraire. Ces solutions, souvent de bon sens, méritent selon moi d'être davantage partagées dans les articles académiques puisque ces derniers sont lus par d'autres chercheurs potentiellement confrontés à des difficultés méthodologiques similaires. Ce partage me semble d'ailleurs d'autant plus opportun qu'à ce jour les sources disponibles pour les chercheurs en gestion travaillant sur le passé organisationnel s'accroissent dans des proportions considérables – augmentant ainsi les probabilités qu'ils se retrouvent confrontés à des sources lacunaires. Pendant

longtemps, en effet, en gestion, le dépouillement d'archives a été utilisé comme une méthode de collecte de données complémentaire aux entretiens et aux observations ethnographiques, sans pour autant entraîner de réflexion méthodologique particulièrement poussée (Yates, 2014). Or, aujourd'hui, la recherche archivistique prend une importance inédite dans les études en gestion (Aversa, Bianchi, Gaio, et Nucciarelli, 2022 ; Grodal, 2018), notamment en raison de la numérisation d'archives anciennes ou contemporaines reflétant la place grandissante du numérique dans nos vies (Kahl et Grodal, 2016). Cette situation peut amener les chercheurs à se retrouver confrontés à des difficultés méthodologiques (« comment interpréter des échanges incomplets de courriels ? », par exemple, ou « comment interroger une base de données ancienne rendue partiellement inaccessible par un virus ou un défaut de conservation ? »). Savoir qu'en plus de la trilogie habituelle – à savoir « critique (interne et externe) des sources / triangulation des données / interprétation herméneutique » (Kipping, Wadhvani et Bucheli, 2014) – il existe une réflexion amorcée par des historiens sur le « paradigme indiciaire » pourrait se révéler d'un certain secours méthodologique pour eux.

Deuxièmement, cet apport méthodologique me semble d'autant plus bienvenu en sciences de gestion que celles-ci se préoccupent de plus en plus des voix des « opprimés », notamment au travers du courant des *subaltern studies*. Quand le chercheur travaille sur le passé colonial des organisations (pas uniquement des établissements de formation en gestion), il est confronté à des archives très souvent constituées par les autorités coloniales ; ce qui rend très difficile l'accès aux voix et aux expériences des individus colonisés qui, eux, n'ont pas forcément été en mesure de constituer des archives ou de les conserver. Je pense que, dans ce cas, le chercheur peut apprendre avec Carlo Ginzburg à faire s'exprimer les non-dits des archives biaisées (fonction « maïeutique ») ou bien à y déceler les indices qui l'orienteront vers un « fil d'Ariane » qui le conduira vers des sources insoupçonnées initialement (fonction « heuristique »).

2. Comment je souhaiterais écrire mes recherches

Il n'aura pas échappé au vigilant lecteur que j'ai utilisé le conditionnel dans mon titre ci-dessus. Je vais en effet ici traiter non pas de la façon dont je retranscris mes recherches dans l'optique de les faire publier – car en la matière je ne fais que me soumettre aux normes imposées par les éditeurs – mais de la façon dont j'aimerais le faire si les éditeurs me le permettaient... Car en l'espèce, j'ai plusieurs fois tenté une approche moins standardisée ou

aseptisée de l'écriture mais... sans succès. Ce sujet est d'importance. En effet, si le présent mémoire d'HDR est l'occasion de parcourir l'ensemble de ma trajectoire d'enseignant-chercheur en en fixant par écrit les principales tendances, son rôle est aussi de détailler comment je mène mes recherches et, *in fine*, comment j'en rédige les observations qui en découlent afin de les partager avec la communauté des pairs et au-delà. Comme l'exprime Pérezts (2014, p.68) : « L'écriture est en effet une des principales épreuves de ce métier, à la fois attendue (les publications n'étant que le produit final d'un long processus itératif d'écriture et de réécriture, de révision et de relectures) et provocante, permettant l'affirmation [du chercheur]. En effet, ce n'est pas seulement ce que j'écris (le contenu) qui a évolué, comme détaillé dans les sous-parties précédentes, c'est aussi comment j'écris, et cela mérite quelques précisions, car forme et fond vont toujours de pair ».

À ce jour, les chercheurs qui travaillent sur le passé des organisations expriment rarement dans leurs articles comment ils sont parvenus à contrer les lacunes de leurs sources. Dans les revues classées en gestion, il y a certes plusieurs revues consacrées à la recherche en histoire de la gestion (comme *Business History*, *Business History Review*, *Enterprise & Society*, *Entreprises et Histoire*, etc.) mais paradoxalement, comme j'ai eu l'occasion de m'en étonner plus haut, les sections méthodologiques y sont parfois réduites à quelques lignes où sont juste listées les archives consultées. De même, dans les autres revues de gestion qui ne relèvent pas de la *business history*, les articles qui emploient une méthodologie historique résument habituellement celle-ci en trois opérations ; à savoir la critique (interne et externe) des sources, la triangulation des données, puis l'interprétation herméneutique. Ces trois opérations sont systématiquement accompagnées d'une même référence bibliographique (Kipping, Wadhvani et Bucheli, 2014). Pour justes que ces soient ces opérations (que j'ai moi-même appliquées dans mes recherches), elles me semblent incomplètes.

En effet, beaucoup d'auteurs publiant des recherches à caractère historique dans des revues classées en gestion passent sous silence la question de l'incomplétude des archives qui est pourtant une contrainte incontournable, de même que la question des moyens déployés par eux pour y remédier. Personnellement, j'ai toujours été attristé de ces silences car les recherches à caractère historique exigent une grande rigueur dans la collecte puis l'analyse des données. Et même si les chercheurs savent en faire preuve – ce dont atteste la publication de leur travail dans les revues –, je trouve dommage que leur rigueur ne soit pas suffisamment détaillée dans les sections méthodologiques de leurs articles et que, par commodité ou conformisme, leur patient travail de composition à partir d'archives lacunaires soit réduit au

triptyque suivant, nécessaire mais insuffisant à mes yeux : « critique des sources, triangulation des données et interprétation herméneutique ».

Je ne crois pas que ces auteurs soient les seuls responsables de cette situation. En effet, par manque de place, il ne leur est pas permis de s'étendre sur les autres opérations méthodologiques auxquelles ils ont procédé pour conduire leurs recherches. Je pense que les éditeurs des revues et les relecteurs anonymes, par mimétisme avec ce qui est fait dans les autres revues, attendent que le triptyque précédemment mentionné soit convoqué dans les sections méthodologiques des articles mobilisant les recherches historiques. M'est avis qu'il serait bon qu'ils invitent aussi les auteurs à détailler comment ils sont parvenus à travailler avec des archives lacunaires ; quand bien même ces détails exigeraient que les articles dépassent quelque peu les « sacro-saintes » limites de mots... Ce n'est qu'une opinion personnelle mais je pense que ces détails pourraient renouveler le regard de certains lecteurs sur les difficultés méthodologiques que rencontrent souvent les chercheurs dans leurs travaux et sur l'ingéniosité dont ces derniers doivent parfois faire preuve pour s'en extraire.

Comment souhaiterais-je donc écrire mes articles ? Dans le cadre de la « recherche indiciaria », Carlo Ginzburg invite le chercheur à révéler explicitement à son lecteur les difficultés qui ont été les siennes lors de la collecte puis de l'interprétation des données. En outre, il devrait aussi lui préciser le statut conjecturel de certaines de ses conclusions. En effet, le chercheur confronté à des sources lacunaires ne saurait leurrer ses lecteurs en leur faisant croire que le processus de recherche a été parfaitement linéaire et exempt de doutes. En cela, Carlo Ginzburg (2010a, p.385) semble préconiser d'exposer clairement aux lecteurs les difficultés et les hypothèses qui se sont présentées à l'enquêteur au cours de ses investigations. C'est pourquoi tous les écrits publiés par le chercheur appliquant le « paradigme indiciaria » devraient faire figurer la marge d'incertitude qui est la leur, au moyen d'expressions dubitatives telles que « sans doute », « probablement », « il me semble », « il n'est pas aisé de répondre à cette question », etc. (Ginzburg, 2010a, p.453-477). En cela, le chercheur se devrait de mettre en lumière ce que d'autres scientifiques considèrent parfois comme devant être justement passé sous silence. « Contrairement à l'art, où l'on demande au restaurateur de masquer les traces de son intervention, le bon historien sera celui qui rend visibles les ficelles de son métier. Telle est la réponse que Ginzburg apporte aux querelles que notre époque tente à l'histoire » (Simon-Nahum, 2011, p.1).

Je souscris entièrement à ce programme de rédaction même si je dois avouer qu'il ne m'a pas encore été permis pour le moment de l'appliquer. Reconnaître les incertitudes du travail de recherche me semble particulièrement important en histoire, notamment depuis que

la problématique du *linguistic turn* a été appliquée dans le champ de l'histoire dans les années 1980 : « puisque l'historien ne [peut] sortir de l'analyse des textes et du langage, qui [sont] à la fois son matériau principal et sa forme d'expression, il [faudrait] renoncer à l'idée d'atteindre une quelconque connaissance du réel par le [seul] biais de l'écriture de l'histoire » (Bérard, Girault, et Rideau-Kikuchi, 2020, p.263). Cet aveu ne remet pas en cause le caractère scientifique de l'histoire mais met en lumière l'une de ses particularités en tant que science ; à savoir sa dépendance à l'égard des mots – dépendance qui a d'ailleurs amené plusieurs générations d'hommes et de femmes à considérer que l'histoire était un art autant qu'une science. Comme le synthétise à cet égard Paul Veyne (1971, pp.18-19), l'histoire « intéresse en racontant, comme le roman [...]. Seulement, ici, le roman est vrai, ce qui le dispense d'être captivant ».

Ainsi, à l'occasion de la soumission de mes premiers articles académiques, je me suis livré avec sincérité sur les difficultés méthodologiques rencontrées et sur mes hésitations d'interprétation des archives. Ces observations, au mieux, ennuyaient certains relecteurs anonymes qui me confiaient dans leurs rapports « ces observations ne sont certes pas inintéressantes mais elles allongent le texte inutilement. Je vous conseille donc de les supprimer », ou, au pire, en inquiétaient d'autres sur la rigueur de mon travail qui n'hésitaient pas à m'écrire : « si l'auteur hésite sur l'interprétation à donner à ces archives, c'est que son travail est manifestement trop précoce pour être publié... D'autres archives doivent être consultées pour dissiper ses incertitudes. Dans tous les cas, les lecteurs de la revue ne comprendraient pas ces hésitations ».

Je ne partage pas les réticences ou les préventions que manifestent de telles réponses. Taire les difficultés méthodologiques ou les incertitudes d'interprétation (qui parfois ne peuvent pas être levées en raison de l'état de la documentation) est préjudiciable à la rigueur scientifique que prétendent servir les publications. En effet, en en donnant un aspect très formaté (avec d'ailleurs un plan imposé et un nombre de mots contraint), souvent lissé sur les difficultés méthodologiques – certaines difficultés étant manifestement avouables et d'autres non – les éditeurs et les relecteurs anonymes établissent, sans nécessairement en avoir conscience, un référentiel de situations méthodologiques qu'il est de bon ton d'évoquer dans les articles (comme la critique interne et externe des sources ou la triangulation des données) ou, au contraire, qu'il vaut mieux passer sous silence (comme les hésitations en matière d'interprétation) sous peine de compromettre les chances de publication du manuscrit.

Pareillement, les articles dits de « vulgarisation » ne sont pas nécessairement les meilleurs véhicules qui soient pour que l'auteur y expose de manière détaillée les difficultés

méthodologiques qui l'ont accompagné dans la rédaction de son manuscrit car les questions méthodologiques sont réputées « ennuyer le grand public » – du moins c'est ce que m'a confié l'un des rédacteurs du site *The Conversation France* quand je l'ai contacté en 2019 pour lui confier mon projet d'article sur les coulisses de mes recherches. Je n'ai pas rencontré davantage de succès à l'occasion de la parution de mon livre : toutes mes observations sur mes difficultés méthodologiques ont été supprimées d'office par l'éditeur qui les trouvait trop « techniques pour intéresser un public un peu élargi en dehors de la seule communauté académique ».

À mes yeux, indépendamment de la qualité du lecteur (chercheur ou non), les réflexions sur les difficultés matérielles et d'interprétation de la recherche ainsi que les solutions mises en place pour y faire face s'inscrivent dans un souci d'explicitation de la genèse de la recherche. Ce souci s'exprime – ou plutôt devrait s'exprimer – dans les sections méthodologiques des articles académiques ou bien dans les annexes des manuscrits dits de « vulgarisation ». Procéder ainsi témoignerait de la sincérité du chercheur et, partant, du degré de confiance avec lequel ses recherches peuvent être lues.

Malheureusement, de telles préoccupations restent parfois perçues à tort comme de compromettantes confessions susceptibles de nuire à la « prétendue objectivité de la science » (Pérezts, 2021, p.138). Cependant, comme je l'ai détaillé dans le chapitre précédent, mon positionnement épistémologique est pleinement compatible avec la reconnaissance de la subjectivité de mon travail. De ce fait, si un sujet humain – faillible par nature – entreprend des recherches au cours desquelles il se retrouve confronté à ses propres limites (des difficultés d'interprétation par exemple) – ou à celles de ses sources (des biais, des silences, etc.) –, ces dernières mériteraient d'être ouvertement reconnues et partagées avec les lecteurs.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie a mis en lumière mon positionnement épistémologique ainsi que les particularités de ma méthodologie en lien avec mes recherches à caractère historique. Ce faisant elle contribue à mettre en évidence les difficultés pratiques qui sont les miennes dans mon quotidien de chercheur et qui méritent d'être partagées avec ceux qui prennent connaissance de mes travaux. Comme le souligne Lamendour (2017, p.86), le terrain du chercheur ne doit pas se « réduire à de l'illustration ni [être rejeté] dans la cuisine des sciences auquel le lecteur n'aurait pas accès ».

Mon incursion dans l'univers de la gestion a considérablement changé et enrichi ma pratique de l'histoire. Depuis ma thèse en gestion, j'ai découvert des courants et des auteurs, qui jusque-là m'étaient peu voire pas connus, tels que Roy Suddaby ou Dan Wadhvani, qui ont beaucoup écrit sur les usages rhétoriques de l'histoire en gestion (voir, par exemple, Suddaby, Foster et Quinn-Trank, 2010 ; Wadhvani, Suddaby, Mordhorst, et Popp, 2018), mais aussi plusieurs revues spécialisées (comme *Business History*, *Enterprise and Society*) et des conférences spécialisées (par exemple la *Business History Conference* ou le *World Congress of Business History*). Ce faisant, j'ai aussi développé un autre regard sur de nombreux historiens que je connaissais certes auparavant mais sous un angle nouveau. Parmi ces historiens que j'ai redécouverts grâce à mon inscription gestionnaire figure l'historien italien Carlo Ginzburg dont les travaux méthodologiques m'ont tant inspiré.

À ce titre, le premier apport de cette partie est d'avoir distingué, à partir de mes recherches, une distinction tripartite entre les usages possibles du « paradigme indiciaire », à la disposition du chercheur travaillant sur des sources lacunaires. Les trois usages de ce paradigme mériteraient d'être confrontés à d'autres terrains de recherche que le mien pour être affinés. En outre, cette grille de lecture gagnerait sans doute à distinguer certains concepts clefs pour la compréhension du passé ; concepts qui ne sont pas aujourd'hui distingués par le « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg. Si ce dernier défend une connaissance par traces du passé, force est toutefois de constater que la « trace » n'est pas complètement assimilable à un « indice » : si la première est laissée involontairement par son auteur, comme le souligne à juste titre Ginzburg (2010a, pp.139-144), le second relève d'une opération délibérée (Morsel, 2016).

Enfin, le second apport de cette deuxième partie est d'avoir tenté une synthèse sur les implications méthodologiques – en termes de collecte et d'interprétation des données ou de rédaction des manuscrits – que j'ai retirées du « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg pour mes recherches.

Troisième partie – Synthèse de mes contributions en management stratégique

« Vous comprenez, au fur et à mesure qu'on avance, on a besoin, pour savoir qui on est, d'avoir un passé plus ou moins coordonné. Cette construction se fait à travers les cadres sociaux, mais aussi par la refonte de son propre passé. C'est comme une dame qui s'avance avec une grande traîne ; quand elle change brusquement de direction, d'un petit coup de pied, elle remet la traîne derrière elle. »
(Vernant, 1996, p.31)

Introduction : De la pérennité organisationnelle à l'identité organisationnelle

L'origine de mes recherches en management stratégique s'enracine dans ma thèse de doctorat qui porte sur une préoccupation qui, comme je l'ai dit plus haut m'habite depuis l'adolescence : comment s'inscrire dans le temps ? Ma thèse porte sur les processus stratégiques de pérennité organisationnelle d'une école de commerce sur deux siècles (voir le résumé détaillé de ma thèse en annexe 2).

Étonnamment, cette thématique ne m'est pas apparue immédiatement comme celle que je voulais traiter. Rétrospectivement, je pense qu'à l'instar d'autres doctorants issus d'autres sciences sociales (Pérezts, 2021 ; Prasad, 2013), j'étais en quête d'approbation vis-à-vis des chercheurs en gestion ; et c'est pourquoi j'ai initialement cherché à légitimer mes premiers travaux en choisissant des thématiques *mainstream* en gestion, comme celles des « capacités organisationnelles » ou des « capacités dynamiques » qui ont inspiré plusieurs de mes communications (voir mon CV en annexe 1) et plusieurs chapitres de ma thèse. C'est très tardivement – au moment d'échanger avec mes rapporteurs de thèse lors de la pré-soutenance, soit environ cinq mois avant la soutenance –, que la thématique de la pérennité organisationnelle m'est apparue comme susceptible de fédérer mes recherches antérieures en me confrontant à deux principales questions : (1) qu'est-ce qui fait qu'une organisation survit et une autre non ? et (2) quels rapports l'organisation entretient-elle avec son passé ?

La pérennité est liée à la finalité même de la gestion dans la mesure où « la mission du gestionnaire nous semble bien être celle de permettre l'émergence et la réalisation, sous une

forme d'organisation viable (qui existe dans la durée), d'un projet défini d'entreprendre » (Bréchet, 1994, p.10). À cet égard, il convient de mentionner que la pérennité et la stratégie ont pour point commun la projection dans le temps. Comme le souligne Mintzberg (1994, p.50), les stratégies « sont à la fois des plans pour l'avenir et des modèles d'action issus du passé ». Le fil directeur permettant de relier ces différentes temporalités pour l'organisation est précisément le concept de « pérennité » (Mignon, 2001). Si la pérennité et la stratégie possèdent un dénominateur commun – la projection dans le temps – il semble également que la stratégie ne soit pas étrangère aux situations de pérennité des organisations. En effet, il a été établi par la littérature (Arend, 2008) que les déficiences stratégiques, comme par exemple la sous-valorisation des actifs matériels et immatériels, peuvent mettre en péril la pérennité de l'organisation. Dans ma thèse, j'ai étudié l'évolution de la stratégie de l'ESCP sur deux siècles pour tenter de comprendre comment cette organisation est parvenue à devenir – et de loin – la doyenne mondiale des écoles de commerce. Pour ce faire, ma thèse a emprunté trois cadres théoriques qui traitent le plus directement de la pérennité (Mignon, 2001, p.104) ; à savoir les théories de l'écologie des populations (Alchian, 1953 ; Penrose, 1953 ; Marco, 1988 ; Burgelman et Grove, 2007 ; Burgelman, 1991 ; 1996), les théories évolutionnistes (Nelson et Winter, 1982 ; Witt, 1993) et les théories de l'équilibre ponctué (O'Reilly et Tushman, 2004 ; Romanelli et Tushman, 1994 ; Greiner, 1972).

Pour traiter cette problématique le recours à l'histoire était incontournable : pour comprendre les raisons expliquant qu'une organisation perdure dans le temps, il faut étudier son histoire. De manière paradoxale pourtant de très nombreux travaux sur la pérennité des organisations (Maurand-Valet, 2013 ; Amans, Mazars-Chapelon et Villesèque-Dubus, 2013 ; Eggrickx, 2013 ; Averseng, 2013 ; Chapellier et Dupuy, 2013 ; Naro et Travaillé, 2013 ; Lagarde et Macombe, 2013) font peu de cas de leur histoire : les organisations sont réputées pérennes parce qu'elles sont anciennes, mais leur histoire propre ne se voit accorder aucun pouvoir explicatif particulier à cet égard. En l'espèce, l'histoire est réduite, dans ces travaux, à un paramètre descriptif (comme une toile de fond) alors qu'elle pourrait valablement être envisagée comme un facteur explicatif. Certains auteurs extrapolent ainsi l'évolution future des organisations pérennes à partir de facteurs contemporains, sans prendre en compte les facteurs passés de pérennité. Par exemple, Averseng (2013) a étudié une organisation pérenne – à savoir IBM Montpellier, installée en Languedoc depuis 1965 – pour comprendre comment cette entreprise parvient à assurer sa pérennité aujourd'hui et non pour comprendre comment elle a assuré sa pérennité jusqu'à ce jour. Ce faisant, ce sont les mécanismes contemporains de pérennité qui ont été privilégiés dans son étude, sans mention aucune des mécanismes passés ;

ce qui revient à exclure la perspective historique de la réflexion sur la pérennité. De même, bien que les travaux de Mignon (2001) s'inscrivent dans une perspective longitudinale, ils accordent paradoxalement assez peu de place à la causalité historique. En effet, si Mignon (2001) a travaillé sur une entreprise plus que bicentenaire – l'entreprise Griset fondée en 1760 – elle a pourtant écarté de son étude les deux premiers siècles d'histoire de celle-ci pour ne s'attacher qu'à la période postérieure à la fin des années 1950 (Mignon, 2001, p.150). En mobilisant, très majoritairement, les verbatims des acteurs organisationnels qu'elle a rencontrés – et qui, de fait, ne livrent qu'un aperçu de l'histoire de l'organisation restreint aux quarante dernières années – Mignon mène en fait une analyse sur une période qui, sans être brève, n'est pas pour autant multiséculaire ; ce qui ne lui permet pas d'apprécier le poids du passé autant qu'il pourrait l'être.

De ce fait, dans ma thèse, j'ai adopté une approche volontairement historique des processus stratégiques de pérennité organisationnelle afin de mettre en lumière, non pas seulement les facteurs contemporains de pérennité, mais également les facteurs passés de pérennité pour l'organisation.

Si mes premières réflexions en management stratégique ont porté sur le concept de pérennité organisationnelle, je ne les ai cependant pas poursuivies après ma soutenance de thèse. En effet, je suis toujours attaché à la compréhension de ce sujet mais pour le mener à bien, dans le secteur d'activité que je connais le mieux – celui de l'enseignement de la gestion – il faudrait mener de nombreuses études comparatives pour comprendre pourquoi certains établissements de formation sont parvenus à assurer leur pérennité et d'autres non. Dans le cadre de ma thèse, je me suis focalisé sur une école pérenne – l'ESCP – et ai consacré quelques pages à une demi-douzaine d'écoles non-pérennes. C'est clairement insuffisant : dans un monde idéal, sans contrainte de temps, il faudrait comparer entre elles des dizaines d'écoles pérennes et des dizaines d'écoles non-pérennes, dans des contextes similaires ou non, pour parvenir à une compréhension plus fine des mécanismes stratégiques en lien avec la pérennité. Un tel travail aurait de quoi occuper plusieurs chercheurs pendant quelques décennies ! Je me suis donc recentré, dès la fin de mes travaux de thèse, sur un sujet certes plus restreint que celui de la pérennité organisationnelle mais qui lui demeure lié : l'identité organisationnelle.

Le sujet m'a semblé être d'actualité pour plusieurs raisons que je vais détailler ci-dessous. En effet, si la plupart des études stratégiques portant sur le secteur de l'enseignement supérieur s'intéressent à des caractéristiques structurelles telles que le financement, la taille de

l'établissement, le type de formations délivrées, ou la relation entre l'enseignement et la recherche (Warning, 2004, p.406 ; Thomas et Li, 2009, p.1423 ; Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001), elles délaissent souvent les variables identitaires (Adam, 2016, p.42). Or, comme le soulignent Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress (2001, p.312), les variables identitaires – identité, image et réputation – jouent un rôle stratégique, surtout dans le champ de l'enseignement supérieur. La plupart des établissements d'enseignement supérieur, en dépit de leurs prétentions, offrent des prestations d'enseignement relativement similaires, notamment en termes de taux d'encadrement des élèves, d'accueil logistique, ou même d'expérience sociale (Anctil, 2008, p.50). Le secteur de l'enseignement supérieur de la gestion, devenu particulièrement concurrentiel aux niveaux national et international depuis la fin des années 1990, n'échappe pas à cette situation (Adam, 2016 ; Fayolle, Lamine, Mian et Phan, 2021). Dans ce contexte, la construction d'une identité organisationnelle spécifique pourrait permettre à ces écoles de renforcer leur légitimité, leur notoriété et donc leur positionnement stratégique (McKiernan et Wilson, 2014).

Dans ce cadre, l'identité organisationnelle de ces établissements se doit de véhiculer un message qualitatif sur leurs enseignements, leurs pédagogies ainsi que sur leurs recherches dans une perspective d'amélioration de leur positionnement concurrentiel (Radu-Lefebvre et Redien-Collot, 2012). Elsbach et Kramer (1996) ont montré parmi les premiers que, depuis les années 1990, les écoles de commerce redéfinissent ponctuellement leur identité organisationnelle en fonction des dissonances qu'elles perçoivent entre leurs prétentions – ce qu'elles disent qu'elles sont – et leur réputation – la manière dont elles sont perçues par leurs parties prenantes – telle qu'elle est véhiculée par les classements nationaux et internationaux.

Depuis la fin des années 2000, les écoles de commerce traversent une période de fortes perturbations identitaires en raison, notamment, de la crise économique de 2008 qu'elles sont accusées de ne pas avoir anticipée ou qu'elles auraient contribué à provoquer en promouvant des valeurs contestables auprès de leurs publics (Alajoutsijärvi, Juusola et Siltaoja, 2015 ; McDonald, 2017). En outre, les évolutions du marché du travail ont rendu obsolètes les garanties qu'offraient jusqu'alors la plupart des écoles de commerce en matière de sécurité du travail et de carrières longues au sein d'une même entreprise (Fendt et Bureau, 2010 ; McDonald, 2017). Enfin, la remise en question de l'identité organisationnelle des écoles de commerce est favorisée depuis la fin des années 2000 par l'apparition, aux côtés des universités proposant des formations en entrepreneuriat depuis les années 1980-1990 (Fayolle, 2000, pp.84-87), de nouveaux concurrents dans ce secteur. En effet, les écoles d'ingénieurs (Fayolle, Lamine, Mian et Phan, 2021), les instituts d'études politiques, les acteurs du e-

learning mais aussi les cabinets de conseil proposent aussi depuis la fin des années 2000 des formations en entrepreneuriat. Plusieurs critères permettent néanmoins de les différencier. Le premier est l'inégale reconnaissance de la formation délivrée qui n'est pas nécessairement sanctionnée par un diplôme visé ou certifié par l'État. Les suivants sont la diversité des perspectives professionnelles ou salariales offertes après le suivi de la formation ainsi que l'intensité de la vie associative qui peut être appréhendée comme champ d'expérimentation par les étudiants entrepreneurs (Verzat, Dubard Barbosa, Foliard et Tavakoli, 2019). Ensuite, la qualité du réseau des anciens élèves différencie fortement ces diverses formations alors qu'il s'agit d'un important levier relationnel permettant aux étudiants entrepreneurs de bénéficier de l'expérience de leurs aînés. Enfin, en raison de ces disparités dans l'offre de formations en entrepreneuriat, mais également en raison des différents rattachements institutionnels des acteurs de formation, le prix de ces dernières est loin d'être équivalent.

Dans ce contexte, la redéfinition de l'identité organisationnelle de ces écoles s'imposerait avec d'autant plus de force que, selon certains auteurs (McKiernan et Wilson, 2014), se multiplient les remises en cause de l'un des piliers de leur raison d'être ; à savoir le management comme horizon indépassable de la formation gestionnaire. Selon Harney (2007), la formation au management ne pourrait plus être présentée par les écoles de commerce comme leur principale mission au motif que de plus en plus de leurs diplômés ne seront pas managers : ils seront *managés* ou bien complètement indépendants dans leur future vie professionnelle. En outre, comme l'estime cet auteur, de plus en plus connaîtront des carrières multiples, au sein d'entreprises existantes ou qu'ils créeront eux-mêmes. En cela former des entrepreneurs, c'est-à-dire non pas seulement de futurs créateurs ou repreneurs d'entreprises mais des individus dotés de qualités entrepreneuriales, s'imposerait désormais comme un élément déterminant de la mission des écoles de commerce et donc de leur identité organisationnelle. À ce titre, l'entrepreneuriat semble un fondement identitaire d'autant plus pertinent à promouvoir par les écoles de commerce qu'à ce jour l'esprit d'entreprendre est avantageusement perçu comme une solution à la crise économique et socio-environnementale qui affecte les sociétés contemporaines (Fayolle, Verzat et Wapshott, 2016). Dans ces conditions, McKiernan et Wilson (2014) avancent que les écoles de commerce sont appelées à se défaire de l'orientation managériale qui avait été leur raison d'être principale ou exclusive pendant tout le XX^e siècle afin de refonder leur positionnement sur d'autres standards comme la promotion de l'entrepreneuriat. Cette position est toutefois nuancée par certains travaux (Pettigrew, Cornuel et Hommel, 2014 ; Blanchard, 2015) pour lesquels l'évolution entrepreneuriale des écoles de commerce n'implique pas nécessairement qu'elles négligent les

formations en management. À ce titre, comme le rappelle Blanchard (2015), l'évolution entrepreneuriale des écoles de commerce françaises s'inscrit dans le fil d'évolutions plus larges et non-exclusives comme l'internationalisation des études commerciales, l'instauration des études en RSE, ou la transformation digitale.

L'identité organisationnelle renvoie aux caractéristiques des organisations que leurs membres considèrent comme centrales, distinctives et durables (Albert et Whetten, 1985). Elle renvoie à comment les membres de l'organisation la perçoivent par contraste avec l'image de l'organisation (comment ses membres souhaitent qu'elle soit perçue par ses parties prenantes), et sa réputation (comment ses parties prenantes la perçoivent) (Brown, Dacin, Pratt et Whetten, 2006, p.102). Selon Kotler et Fox (1995, p.143) l'identité d'une organisation – ce qui lui donne son caractère propre – découle de son histoire individuelle, de sa mission, de sa culture. De ce fait, un nombre grandissant d'établissements d'enseignement supérieur ont cherché à faire de leur identité une ressource proprement stratégique (Melewar et Akel, 2005, p.41 ; Balmer, 1995 ; Birkigt et Stadler, 1986 ; Olins, 1978). Cette identité est généralement définie par la perception que les acteurs de l'organisation ont de sa raison d'être (Johnes, 2011 ; Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.316). L'identité organisationnelle est vue par Whetten (2006) comme le reflet de la culture, des valeurs, de la mission, des produits et des modalités de performance de l'organisation (Whetten, 2006, p.222 ; Van Riel et Balmer, 1997, p.341). Elsbach et Kramer (1996) conçoivent l'identité organisationnelle comme le schéma cognitif que les membres de l'organisation entretiennent quant aux caractéristiques distinctives de leur organisation comparativement aux autres (Elsbach et Kramer, 1996, p.442).

À l'inverse d'autres secteurs d'activité, les questions d'image et de prestige jouent un rôle très important dans l'identité des organisations d'enseignement (Adam, 2016, p.45). Comme le souligne à cet égard la littérature, l'identité (la perception interne de l'organisation), l'image (la perception extérieure de l'organisation), et la réputation (la perception extérieure des caractéristiques distinctives de l'organisation), sont intimement liées (Dutton et Dukerich, 1991, p.249 ; Gioia et Thomas, 1996, p.370). C'est pourquoi, il est fort difficile de changer l'image ou la réputation d'une organisation sans en modifier l'identité (Gioia et Thomas, 1996, p.371 ; Safon, 2009, p.205). Les établissements d'enseignement supérieur, en outre, sont porteurs d'identités multiples qui découlent de celles que leur ont assignées leurs fondateurs, celles que leur a données leur histoire et celles que leur permettent leurs ressources (Labianca, Fairbank, Thomas, Gioia, et Umphress, 2001, p.312).

Plusieurs auteurs ont montré que les principaux aspects de l'identité organisationnelle sont généralement exprimés dans la mission que l'organisation se fixe (Cunningham, Cornwell, et Coote, 2009, p.68 ; Ran et Duimering, 2007, p.163). Selon Adam (2016, p.46), l'identité d'une organisation est sa raison d'être c'est-à-dire "the 'What do we want to be known for'", même si force est de constater que cette mission reflète parfois davantage l'identité officielle de l'organisation que son identité réelle. Dans tous les cas, il semble admis par la littérature en stratégie que les *missions statements* peuvent être valablement utilisées pour approcher l'identité organisationnelle (Cunningham, Cornwell, et Coote, 2009, pp.68-69). À cet égard, Elsbach et Kramer (1996) ont analysé le contenu des *missions statements* de huit écoles de commerce étatsuniennes sur une période de six années pour montrer les multiples dimensions identitaires que recèlent ces déclarations (Elsbach et Kramer, 1996, p.452). De même, Erhardt (2011) a analysé le positionnement concurrentiel d'universités allemandes sur la base de leur identité de marque. Cet auteur (2001) a également utilisé les *missions statements* comme un indicateur de l'identité de l'organisation (Erhardt, 2011, p.122) mais dans une perspective d'analyse de marque et non de positionnement stratégique par rapport aux concurrents. Comme le souligne Adam (2016, p.46), la littérature en stratégie ne s'est, pour le moment, pas encore positionnée sur l'utilisation des *missions statements* comme critères possibles de discrimination entre les organisations pour élaborer des groupes stratégiques.

Dans ce cadre, une partie de mes publications en management stratégique ont donc porté sur l'évolution de l'identité organisationnelle, identité nécessaire pour projeter l'organisation dans le temps long. Quatre de mes recherches méritent ici d'être mentionnées. Elles sont exposées dans le tableau ci-dessus, puis détaillées dans les chapitres suivants.

Titre	Contexte	Apports scientifiques
<p>Passant, A.J.-G. (2018). “Between filial piety and managerial opportunism: The strategic use of the history of a family business after the buyout by non-family purchasers”, <i>Entreprises et Histoire</i>, Volume 91(2), pp.62-81.</p>	<p>Manuscrit initialement proposé sous forme d’une communication aux Journées d’Histoire du Management et des Organisations (communication n°3 dans mon CV) puis à la <i>Family Business Conference</i> de l’EDHEC (communication n°4 dans mon CV).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L’entreprise familiale peut devenir, par l’écriture de son histoire, un lieu de confrontation émotionnelle. • Les récits historiques peuvent être des indicateurs des tensions émotionnelles régnant dans l’entreprise et des leviers stratégiques mobilisés pour façonner son identité organisationnelle.
<p>Passant, A.J.-G. (avec Arreola, F.) (2019). “Depuis quand apprend-on l’entrepreneuriat ? Une étude de cas historique dédiée à l’ESCP”, <i>Entreprendre et Innover</i>, Volume 42-43(3), pp.146-158.</p>	<p>Manuscrits initialement proposés sous forme d’une communication à l’<i>International Conference on Entrepreneurship Education</i> (communication n°10 dans mon CV).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La transformation de l’identité organisationnelle est un construit historique relevant parfois de stratégies émergentes. • La transformation de l’identité organisationnelle s’exprime par des discours de nature narrative ou métaphorique qui sont d’autant mieux acceptés par les acteurs de l’organisation qu’ils font référence à son histoire. • Les discours véhiculant l’identité organisationnelle sont parfois imprécis ; ce qui peut entraver la diffusion d’une identité cohérente au sein de l’organisation et au-delà. • Du fait de leur nature ambivalentes, les discours de nature historique ne sont pas nécessairement des mécanismes facilitateurs de diffusion identitaire. • La transformation de l’identité organisationnelle contribue discursivement et factuellement à l’orientation entrepreneuriale de l’organisation.
<p>Passant, A.J.-G. (2022b). “L’identité organisationnelle des écoles de commerce : Vers une redéfinition entrepreneuriale ? Une étude de cas longitudinale d’une école de commerce européenne”, <i>Revue de l’Entrepreneuriat</i>, Volume 21(1), pp.24-64.</p>		
<p>Passant, A.J.-G. (2020). “Les épiciers à la quête du graal : Promouvoir le diplôme d’école de commerce comme sésame universitaire à la mode gréco-romaine”, <i>Entreprises et Histoire</i>, Volume 100(3), pp.144-146.</p>	<p>Proposition de la part d’un éditeur de contribuer au centième numéro de la revue <i>Entreprises et Histoire</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les diplômes papier ne sont pas de simples artefacts attestant de la réussite scolaire des récipiendaires : ils peuvent aussi constituer des supports d’identité organisationnelle par lesquels l’organisation affiche une légitimité qui lui fait parfois défaut. • Le cérémonial mobilisé lors de certaines occasions peut permettre à l’organisation de s’octroyer par procuration le prestige que certaines parties prenantes lui refusent.

Figure 3 – Tableau des contributions de mes recherches en management stratégique

Chapitre 1 – Les enjeux stratégiques de la refondation de l’identité organisationnelle

Dans mon article “Between filial piety and managerial opportunism: The strategic use of the history of a family business after the buyout by non-family purchasers” (publication n°2 en annexe 3), j’ai analysé de manière rétrospective le changement d’identité organisationnelle de l’ESCP à la fin du XIX^e siècle. Cet article exploite l’histoire de l’ESCP que j’avais reconstituée à l’occasion de mes recherches doctorales ; et pour cause : cet article a été rédigé lors de mes travaux de thèse, initialement sous la forme de deux communications présentées en mai 2017 aux Journées d’Histoire du Management et des Organisations (communication n°3 dans mon CV) puis à la *Family Business Conference* organisée à l’EDHEC Business School (communication n°4 dans mon CV). Je vais d’abord (1) revenir sur la genèse de cet article avant (2) d’en détailler les contributions théoriques.

1. La genèse de cet article : Ma première publication dans *Entreprises et Histoire*

Quelques semaines après la *Family Business Conference* de l’EDHEC, au printemps 2017, je reçus une invitation par courriel pour contribuer à un numéro spécial de la revue *Entreprises et Histoire*, dédié aux entreprises familiales et en particulier au rôle que les émotions peuvent jouer dans leur évolution. L’un des éditeurs invités, Ludovic Cailluet professeur à l’EDHEC, avait en effet eu l’occasion de prendre connaissance de la communication que j’avais présentée à son école peu auparavant. L’article convainquit les deux autres éditeurs invités – Rania Labaki et Fabian Bernhard – ainsi que les deux relecteurs anonymes. Avec leur soutien, je parvins à transformer cette communication en article à part entière ; ce qui me permit de l’insérer en tant que tel comme chapitre de ma thèse.

Figure 4 – Encadré sur ma recherche « Entre piété familiale et opportunisme stratégique » : Les appropriations du récit historique après le rachat de l’entreprise familiale par un repreneur tiers

Passant, A.J.-G. (2018). “Between filial piety and managerial opportunism: The strategic use of the history of a family business after the buyout by non-family purchasers”, *Entreprises et Histoire*, Volume 91(2), pp.62-81.

La littérature a montré que l’identité de l’organisation constitue un fil rouge pour la pérennité organisationnelle. Toutefois, quand la détention du capital et du pouvoir de décision change

de mains, l'identité organisationnelle peut être mise à mal, particulièrement dans le cas d'une entreprise familiale rachetée par un repreneur étranger à la famille. Dans ce contexte, des tensions émotionnelles peuvent se manifester entre les acteurs qui ont connu l'organisation à l'époque où cette dernière était une entreprise familiale et les repreneurs qui prennent la suite de la famille à la tête de l'organisation. Cet article est consacré à la transformation de l'identité de l'ESCP, de 1869 à 1898. Sur une période de trente ans, l'école est en effet passée d'une identité familiale – ancienne « École de commerce Blanqui » – à une identité consulaire – une école administrée par la Chambre de Commerce de Paris. Cette transformation de l'identité organisationnelle a soulevé des questions stratégiques qui ne pouvaient trouver leur réponse à bref délai, nécessitant de ce fait une transformation graduelle de l'école par la Chambre de Commerce de Paris. Cette étude montre que l'entreprise familiale peut devenir, par l'écriture de son histoire, un lieu de confrontation émotionnelle. En effet, si les témoins de l'époque familiale ont utilisé l'histoire de l'école pour préserver leur *alma mater*, ses nouveaux acquéreurs l'ont utilisée pour démontrer que, contrairement à leurs prédécesseurs, ils étaient parvenus à un niveau de prospérité jamais atteint auparavant. Les récits historiques peuvent donc servir à la fois d'indicateurs des tensions émotionnelles régnant dans l'entreprise et de leviers stratégiques pour façonner son avenir.

2. Les contributions théoriques de cet article

Pour rappel, entre 1830 et 1869, l'ESCP fut une entreprise familiale. Adolphe Blanqui, son épouse Julie, son beau-frère Jules Garnier, mais aussi Guillaume Gervais (le tuteur de sa fille cadette Jane), et cette dernière ont géré l'école pendant une période de pratiquement quarante ans ; période de grande stabilité dans la vie de l'école alors connue sous le nom d'« École Blanqui ». Cette période s'acheva finalement en 1869 lorsque Jane Blanqui, mineure juridique en quête de la constitution d'une dot pour son mariage, vendit l'école à la Chambre de Commerce de Paris qui, déjà propriétaire d'une école de commerce depuis 1863, cherchait à développer l'enseignement commercial à destination d'un public plus âgé et désireux d'accéder à des postes plus élevés dans les hiérarchies professionnelles.

Dans le cas de l'ESCP à la fin du XIX^e siècle, la transformation par laquelle l'ancienne entreprise familiale, officieusement dénommée « École de commerce Blanqui », est devenue une école de type consulaire, après son acquisition en 1869 par la Chambre de Commerce de Paris, a exigé une trentaine d'années pour s'accomplir. Cette situation a résulté des exigences d'une partie des parties prenantes (les anciens élèves) qui souhaitaient préserver l'identité familiale de l'école. Ainsi, pour ne pas heurter les anciens élèves et les enseignants attachés au patrimoine symbolique de l'ancienne « École de commerce Blanqui », la Chambre a maintenu certains traits de l'identité familiale de l'école après 1869 avant de les éteindre « à petits feux » à la fin du XIX^e siècle. Cette transformation de l'identité organisationnelle a soulevé des questions d'ordre stratégique qui ne pouvaient trouver une réponse à court terme.

En effet, la solidité des liens matériels et moraux entre l'école et les membres de la famille Blanqui, bien après le rachat de l'école par la Chambre de Commerce de Paris, n'a pas permis à cette dernière d'imprimer sa marque – de « consulariser » – rapidement l'ESCP. Cette transformation ne s'est accomplie qu'à la fin des années 1890, soit près de trente ans après la vente de l'école par la famille Blanqui.

La refondation de l'identité organisationnelle – identité familiale devenue identité consulaire – a présenté deux enjeux stratégiques. Le premier enjeu était d'ordre concurrentiel : il s'agissait pour les anciens élèves de célébrer, par la narration historique, la vie des anciens dirigeants de manière à faire de ceux-ci un atout différenciateur de l'école par rapport à ses concurrentes. Ils étaient, en effet, fiers d'être diplômés d'une école dirigée par l'un des plus célèbres économistes français de son temps, disciple de Jean-Baptiste Say de surcroît. Le second enjeu stratégique relevait de l'appropriation : il consistait pour les dirigeants consulaires à construire une narration historique critiquant la gestion des anciens dirigeants familiaux pour, en creux, valoriser les qualités de gestion de leurs successeurs. Ce faisant, le dénigrement des membres de la famille Blanqui, dépeints comme de piètres gestionnaires, permettait aux dirigeants consulaires d'affirmer leur légitimité à la tête de l'école. La transition entre les deux identités a été longue à s'accomplir, pour permettre aux anciens élèves de percevoir des éléments, symboliques et matériels, de continuité avec l'école de leur jeunesse. Ce faisant, mon article a confirmé la littérature en gestion sur la nature paradoxale de l'identité organisationnelle dans les processus de pérennité : l'organisation doit savoir préserver les grandes lignes de son identité mais aussi en faire évoluer certains aspects pour perdurer.

La transition de l'identité d'entreprise familiale à une identité d'école consulaire entre 1869 et 1898 s'est accomplie grâce à la patience des dirigeants consulaires qui ont su attendre le bon moment pour affirmer leur mainmise définitive sur l'organisation. Si la survivance de l'identité familiale a représenté une contrainte indéniable pour les élus consulaires, elle a également représenté un atout qu'ils ont su valoriser. Jusqu'à la fin des années 1880, la Chambre présentait l'ESCP comme l'ancienne « École Blanqui », exploitant ainsi un patrimoine de marque que les dirigeants familiaux avaient patiemment construit pendant près de quarante ans et qu'elle ne voulait pas détruire. En ce sens, l'inertie n'est pas synonyme de passivité : elle peut s'appréhender comme un temps d'attente renvoyant à une durée épaisse, cohérente, et organisable que le stratège sait exploiter pour parvenir à ses fins. Savoir attendre le bon moment pour transformer l'organisation – ici pour affirmer le changement d'identité organisationnelle – est donc aussi l'une des actions stratégiques que permet l'inertie.

Mon article rappelle que si l'identité organisationnelle doit être pensée relativement aux attentes du corps social, il faut également prendre en compte l'historicité de ces dernières. Comme le souligne Danjou (1987, p.103) « les choix stratégiques [...] sont jugés porteurs d'une évolution souhaitable pendant un temps, temps pendant lequel les membres de l'entreprise œuvrent à la réalisation progressive des buts fixés. Puis, le désir ou la nécessité de nouvelles options stratégiques, de nouvelles valeurs porteuses, naissent et mettent en cause l'orientation et le cadre d'activité de l'entreprise ». Le caractère « souhaitable pendant un temps » des orientations stratégiques souligne le caractère historique de ces dernières. En effet, ce qui est souhaitable en termes stratégiques à un moment donné « T », ne le sera plus forcément par la suite à un moment « T+1 ». Si les attentes des parties prenantes historiques de l'école (les anciens élèves) ont été majoritairement respectées par la Chambre de Commerce de Paris pendant une trentaine d'années, elles ne l'ont plus été à partir des années 1890 quand la Chambre a entrepris de faire reconnaître par l'État (nouvelle partie prenante) toutes ses écoles de commerce ; ce qui présupposait de les uniformiser selon un canevas commun. De ce fait, l'identité organisationnelle doit être pensée en termes de paradigme, c'est-à-dire relativement aux attentes du corps social ; attentes qui sont toujours historiquement situées.

Enfin, mon article montrait que, par le récit historique, les acteurs de l'organisation ont cherché à infléchir la perception de son identité par certaines parties prenantes (anciens élèves, État, concurrents, etc.) ; ce qui, indirectement, a impacté la stratégie de l'organisation en l'orientant dans une direction qui n'était pas initialement souhaitée. Par exemple, dans cet article, j'ai montré que l'hostilité des anciens élèves à voir disparaître les marqueurs de l'identité familiale de leur *alma mater* a indirectement incité les dirigeants consulaires à ouvrir une nouvelle école de commerce, façonnée dès l'origine selon leurs vœux – école qui allait devenir HEC Paris et concurrencer directement l'ESCP.

Chapitre 2 – Les causes, supports et implications organisationnelles des réécritures historiques

Mes publications suivantes en management stratégique poursuivirent la réflexion entamée par mon précédent article paru en 2018 dans la revue *Entreprises et Histoire*. Si l'identité organisationnelle est un enjeu stratégique pour les parties prenantes de l'organisation (et pas seulement pour les dirigeants) alors ces dernières doivent être en mesure de l'influencer. Je me suis donc intéressé à la manière dont les directions générales en école de commerce réécrivent aujourd'hui leur histoire, appréhendée par elles comme un réservoir d'anecdotes où elles puisent pour orienter l'identité organisationnelle dans un sens conforme à leurs objectifs stratégiques.

Sans surprise, le terrain d'études que je retins pour ces recherches, plus contemporaines que dans mon article de 2018, était l'ESCP. Sur le plan pratique, je reconnais que je souhaitais capitaliser sur mes collectes de données antérieures plutôt que de partir enquêter *ex nihilo* sur l'histoire d'une autre école. Comme je disposais d'un matériau archivistique exceptionnel, collationné dans le cadre de ma thèse, et en partie inutilisé dans celle-ci, j'ai donc décidé de l'exploiter pour de nouvelles recherches en le complétant avec plusieurs entretiens semi-directifs menés avec des membres de la direction de l'école.

Les raisons de logistique n'ont pas été les seules à présider à ce choix de terrain. L'ESCP a construit au cours des trente dernières années une identité organisationnelle fort singulière. Elle est en effet la seule école au monde qui prétend avoir été fondée par l'une des figures emblématiques de l'entrepreneuriat : l'économiste et entrepreneur Jean-Baptiste Say (voir publication n°4 en annexe 3). En outre, en France, l'ESCP fait partie des écoles de commerce qui se sont le plus orientées vers l'enseignement de l'entrepreneuriat, notamment pour ce qui concerne le nombre de programmes de formation en entrepreneuriat, la proportion d'anciens élèves devenus entrepreneurs, le nombre d'entreprises incubées par an, les levées de fonds réalisées par les start-ups de l'école ainsi que les montants versés par son club de *business angels* à destination des projets d'étudiants entrepreneurs (Manceau, 2020). De ce fait, il s'agit d'une école entretenant un rapport singulier avec l'identité entrepreneuriale. La singularité de ce rapport tient à ce qu'il est incarné par une figure qui est l'archétype même de

l'entrepreneur ; et c'est ce qui distingue l'ESCP d'autres établissements fortement tournés vers l'entrepreneuriat depuis le dernier tiers du XX^e siècle.

Dans les deux articles publiés sur ce sujet (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) j'ai détaillé comment la direction de la communication de l'ESCP a construit à partir de 1994 un mythe organisationnel en vertu duquel l'école aurait été fondée par un entrepreneur mondialement connu – Jean-Baptiste Say – pour former des entrepreneurs. Une telle filiation est imaginaire parce qu'historiquement si Jean Baptiste Say a été membre du conseil de perfectionnement de l'école entre 1825 et 1827, il n'a cependant pas fondé celle-ci et n'y a même jamais enseigné, comme je l'ai détaillé dans ma thèse (p.704).

Toutefois la direction de l'ESCP a élaboré ce mythe organisationnel au début des années 1990 au moment où elle a décidé de diversifier son offre de formations vers l'entrepreneuriat. Pour paraître légitime dans ce nouveau champ d'enseignement, la direction de l'école s'est choisi un fondateur prestigieux qui incarnait à ses yeux l'esprit d'entreprendre « à la française ». Elle a ensuite construit trois messages illustrant l'enracinement de l'esprit entrepreneurial à l'école relativement à ses conditions de fondation (« une école fondée par des entrepreneurs et pour des entrepreneurs »), son antériorité mondiale (« la première *business school* au monde fondée en 1819 »), et sa prédisposition naturelle à l'innovation (« une start-up éducative ») (voir publication n°7 en annexe 3). Ces messages, promus sur tous les supports de communication de l'école (sites Internet, réseaux sociaux, brochures, dossiers de demandes d'accréditation, dossiers de demande de renouvellement de visa, encarts publicitaires dans la presse spécialisée ou grand public, etc.), ont véhiculé une identité organisationnelle entrepreneuriale pour l'école. Je vais brièvement rappeler la genèse de ces deux articles (1) avant d'en détailler les apports (2).

Figure 5 – Encadré sur ma recherche « L'identité entrepreneuriale des écoles de commerce : Mythe ou réalité ? »

Passant, A.J.-G. (avec Arreola, F.) (2019). “Depuis quand apprend-on l'entrepreneuriat ? Une étude de cas historique dédiée à l'ESCP”, *Entreprendre et Innover*, Volume 42-43(3), pp.146-158.

Cet article traite de l'histoire de l'enseignement en entrepreneuriat en école de commerce. S'appuyant sur une étude de cas consacrée à la plus ancienne école de commerce du monde – l'ESCP –, il mobilise une approche longitudinale afin de retracer l'évolution de la place de l'enseignement en entrepreneuriat dans cet établissement. Cet article montre comment, à l'ESCP, le déploiement de l'enseignement en entrepreneuriat est le fruit de la confluence entre des forces externes et internes ; à savoir, d'un côté, les pressions économiques et les pressions exercées par les anciens élèves et, de l'autre, les initiatives de la direction qui a façonné, pour l'école, un récit historique entrepreneurial dans le cadre des 175 ans de

l'établissement en 1994. Le projet de façonner une histoire partagée à la fois par la communauté ESCP et par les différentes parties prenantes a ainsi conduit à l'émergence d'un mythe portant sur la présence native, dans cette école, d'un enseignement en entrepreneuriat. Dans le cas de l'ESCP, ce mythe est construit sur la figure de l'économiste Jean-Baptiste Say. Notre étude met ainsi en perspective les réalités de l'enseignement en entrepreneuriat en école de commerce depuis le XIX^e siècle tout en mettant en exergue la puissance du mythe institutionnel et, en particulier, son pouvoir légitimateur ainsi que distinctif face aux concurrents.

Figure 6 – Encadré sur ma recherche « L'orientation entrepreneuriale de l'identité organisationnelle de certaines écoles de commerce : Une réécriture de l'histoire aux vertus stratégiques »

Passant, A.J.-G. (2022b). "L'identité organisationnelle des écoles de commerce : Vers une redéfinition entrepreneuriale ? Une étude de cas longitudinale d'une école de commerce européenne. *Revue de l'Entrepreneuriat*, Volume 21(1), pp.24-64.

Un nombre croissant d'écoles de commerce redéfinissent leur identité organisationnelle dans un sens entrepreneurial. Quelles sont les causes et les conséquences de cette transformation ? Cet article présente une étude de cas longitudinale consacrée à l'évolution de l'identité organisationnelle d'une école de commerce européenne des années 1970 jusqu'à ce jour. Il montre que les processus de transformation de l'identité organisationnelle selon une perspective entrepreneuriale constituent des construits historiques relevant parfois de stratégies émergentes. Notre étude révèle dans quelle mesure ces processus de transformation peuvent contribuer discursivement et factuellement à l'orientation entrepreneuriale de ce genre d'écoles.

1. La genèse de ces deux articles : Ma rencontre avec des chercheurs en entrepreneuriat

En 2019, quelques mois après mon recrutement comme professeur titulaire à EMLV Business School, je fus sollicité par l'une de mes collègues, Fernanda Arreola, chercheuse en entrepreneuriat.²⁰ Elle me fit part d'un colloque à venir en France, l'*International Conference on Entrepreneurship Education*, sur la recherche en matière d'éducation entrepreneuriale et ses enjeux actuels ; colloque suivi par la parution d'un numéro spécial dans la revue *Entreprendre et Innover*.

À cette époque, les revues académiques en entrepreneuriat ne faisaient pas partie de mon périmètre de revues cibles pour mes publications. Je craignais que mes recherches ne puissent trouver un écho favorable en dehors des revues en management stratégique ou en

²⁰ Fernanda Arreola est docteur en stratégie et enseignante-chercheuse en entrepreneuriat. À l'époque de notre rencontre, elle était professeur à EMLV Business School qu'elle a quittée en 2020 pour devenir doyenne de la recherche à l'ISC Business School. Ses activités se focalisent sur l'accompagnement entrepreneurial, la création d'outils pédagogiques innovants, ainsi que sur la recherche des phénomènes liés à l'émergence des business modèles digitaux, et la pertinence de la recherche académique.

histoire de la gestion dans lesquelles j'avais déjà publié. J'avais bien tort et je loue aujourd'hui la force de persuasion de ma collègue sans laquelle je n'aurais pas « tenté ma chance ». Comme le dit la sagesse des nations, « seul on va plus vite, mais à deux on va plus loin ».

Conforté par les encouragements de Fernanda Arreola, j'acceptai donc de « relever le gant » et de rédiger avec sa collaboration en tant que deuxième auteur, un projet de communication et un projet d'article pour cet événement. Bien nous en a pris. Ces deux textes reçurent un accueil très chaleureux auprès des évaluateurs anonymes (communication n°10 dans mon CV). À l'occasion de mon déplacement à Roanne où se tenait le colloque, j'eus l'occasion de rencontrer une communauté de chercheurs soudée et attachante, avec des personnalités aussi brillantes et aussi accessibles que Caroline Verzat (ESCP Business School), Noreen O'Shea (ESCP Business School), et Saolo Barbosa (EMLYON Business School). Je n'ai pas encore eu l'occasion d'entamer des collaborations scientifiques avec ces collègues qui m'ont pourtant ouvert leurs bras, par manque de temps – excuse commune qui signifie aussi par manque d'organisation. C'est l'un de mes axes de perfectionnement... mais, dans tous les cas, une perspective qui me réchauffe le cœur (voir la conclusion générale du présent mémoire, pp.168-169).

Après quelques mois de révision, l'article fut publié dans la revue *Entreprendre et Innover*. Une publication qui fit, d'ailleurs, « grincer des dents » parmi certains membres de l'administration de notre école qui ne se privèrent pas de nous rappeler en public que « les revues classées par la FNEGE en quatrième catégorie ne font pas partie des revues cibles de l'école... Merci donc de ne pas renouveler l'essai ». Avec Fernanda Arreola, notre réponse commune fut la suivante : « Il ne s'agit pas d'un essai mais bien d'un article académique à part entière. Il se trouve qu'il est publié dans une revue qui, en plus de jouir d'une bonne réputation justement parce qu'elle rapproche la recherche et les praticiens de l'entrepreneuriat, est en accès libre. Voilà qui devrait offrir à notre travail – et donc à notre école – une plus grande visibilité ».

Notre réplique fit mouche et si la critique qui l'avait provoquée nous semblait imméritée, elle eut néanmoins le mérite de piquer la curiosité de plusieurs collègues qui prirent le temps de lire notre manuscrit pour « voir de quoi il retournait ». Le « syndrome Barbra Streisand » déroula alors ses effets habituels. Deux collègues nous contactèrent pour nous encourager : « Vous avez écrit un très bon article ; accessible auprès de tous les publics. Il ouvre en plus des pistes de réflexion pour un second article, dans une meilleure revue académique en termes de classement, sur comment certaines écoles de commerce réécrivent

leur histoire pour se prévaloir d'une identité entrepreneuriale qui n'est pas nécessairement l'un de leurs attributs natifs. Ce serait peut-être un caractère acquis et non innée. Mais il faudrait détailler comment ce caractère se construit. Vous avez là matière pour un second article ». Fernanda et moi fûmes convaincus qu'en effet ce premier article commun, paru en 2019, pouvait en engendrer un second plus détaillé. Les aléas professionnels ne nous ont malheureusement pas permis de rédiger à deux ce second article. Je m'y suis donc employé seul et suis parvenu à le faire publier en 2022 dans *La Revue de l'Entrepreneuriat*.

Je remercie Fernanda Arreola de m'avoir donné le courage de me « froter » à la communauté des chercheurs en entrepreneuriat. J'en suis d'autant plus heureux qu'en mêlant recherche en entrepreneuriat et recherche en histoire de la gestion, j'ai ainsi pu renouer avec les racines de la *business history*. Ces deux disciplines semblent – selon la version la plus couramment répandue du moins (Fridenson, 2014) – nées dans des circonstances similaires, aux États-Unis à la Harvard Business School. En effet, la recherche en entrepreneuriat a initialement pris la forme d'un type de recherche historique – « histoire entrepreneuriale » ou *entrepreneurial history* – en 1948 à Harvard pour y renouveler la *business history* qui, depuis sa naissance officielle au milieu des années 1920 donnait le sentiment de stagner (Fridenson, 2014, p.75). C'est dans ce contexte que Joseph Schumpeter participa à la création d'un éphémère mais pionnier *Research Center for Entrepreneurial History*. Faire de la recherche en histoire de l'entrepreneuriat, a donc été pour moi un moyen de revenir à l'un des tout premiers thèmes de recherche des historiens de la gestion.

2. Les contributions théoriques de ces articles

La première contribution théorique de ces deux articles (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) n'est pas seulement d'éclairer les causes des réécritures de l'histoire organisationnelle mais aussi d'en détailler les supports. Dans la continuité de la littérature (Czarniawska, 1997 ; Vaara, Tienari et Sääntti, 2003 ; Brown, Dacin, Pratt et Whetten, 2006), ces articles confirment que les discours identitaires s'expriment de manière narrative ou métaphorique.

Les deux premiers messages identitaires élaborés par la direction de l'ESCP au début des années 1990 (« une école fondée par des entrepreneurs et pour des entrepreneurs » et « la première *Business School* au monde fondée en 1819 ») racontent une histoire. En effet, ils exposent les conditions entrepreneuriales de fondation de l'école et sa prétendue antériorité

mondiale. Le troisième message identitaire conçu par la direction de l'ESCP (« start-up éducative depuis 1819 ») ne relève pas de la narration mais de la métaphore. Si le terme de « start-up éducative » peut valablement être appliqué pour qualifier le statut de l'école dans les années 1820, sa valeur aujourd'hui ne peut plus être que métaphorique. En effet, à ce jour, par son âge, sa taille et ses modes de fonctionnement, l'ESCP n'a plus rien d'une start-up. Les métaphores comparent implicitement l'organisation à une autre entité pour s'en accaparer certains traits distinctifs (Vaara, Tienari et Sääntti, 2003, p.421). De ce fait, l'utilisation répétée du vocable « start-up éducative » par la direction et sa diffusion auprès des parties prenantes de l'école révèlent l'attachement des acteurs organisationnels à cette période fondatrice de l'histoire scolaire tout en témoignant de leur volonté de faire perdurer symboliquement un état d'esprit pionnier que l'école a originellement incarné. En cela, mes deux articles semblent confirmer les travaux de Vaara, Tienari et Sääntti (2003) selon lesquels la construction de l'identité organisationnelle sur la base de métaphores est d'autant mieux acceptée par les acteurs organisationnels que la métaphore retenue fait référence à l'histoire de l'organisation (Vaara, Tienari et Sääntti, 2003, p.446).

Toutefois, le second article (voir publication n°7 en annexe 3) détaille une faille dans le recours aux narrations et aux métaphores comme supports du renouvellement de l'identité organisationnelle. En effet, le contenu de ces discours est parfois imprécis ; ce qui peut entraver la diffusion d'une identité organisationnelle cohérente au sein de l'école et au-delà. En effet, les libellés des trois messages identitaires diffusés par la direction de l'ESCP sont porteurs d'ambiguïtés. Concrètement, ces dernières se manifestent sous la forme d'incertitudes ou d'inexactitudes factuelles comme l'illustrent les deux premiers messages. En effet, le message « une école fondée par des entrepreneurs et pour des entrepreneurs » repose sur une imprécision factuelle qui se traduit par la diffusion de plusieurs versions de l'identité réelle des fondateurs de l'école mettant en avant tantôt Jean-Baptiste Say comme fondateur unique ou co-fondateur aux côtés d'autres personnalités, tantôt Germain Legret et Amédée Brodard comme seuls fondateurs. Le site Internet de l'ESCP témoigne de cette situation de relative imprécision sur la paternité de l'établissement : sur certaines pages Internet Jean-Baptiste Say est présenté comme le co-fondateur de l'école tandis que d'autres pages du site avancent que ce sont Germain Legret et Amédée Brodard qui en sont les co-fondateurs. De même, le deuxième message suivant lequel l'école serait « la première *Business School* au monde fondée en 1819 » est inexact sur le plan des faits. Puisque plusieurs écoles de commerce antérieures à l'ESCP ont été identifiées par des travaux de recherche (Deslandes, 2020, p.358 ; Passant, 2016), ce message, encore véhiculé comme s'il s'agissait d'une vérité

historique, mériterait d'être requalifié de mythe organisationnel et donc d'être recontextualisé et reformulé – avec des guillemets ou une *base line* explicative par exemple.

L'ambiguïté se manifeste, enfin, sous la forme d'imprécisions interprétatives comme l'illustre le troisième message identitaire « une start-up éducative ». En fonction de l'éclairage historique retenu, ce message peut alternativement être lu de manière littérale – car l'école était bien une start-up éducative au début des années 1820 – ou bien de manière métaphorique – car l'ESCP ne peut plus être assimilée aujourd'hui comme telle. Dans ces conditions, à l'ESCP, les discours historiques véhiculent une identité organisationnelle entrepreneuriale qui peut être lue de plusieurs façons ; ce qui constitue un risque pour sa cohérence telle qu'elle est perçue par les différentes parties prenantes de l'école. Concrètement, ce risque d'incohérence peut engendrer une situation de « cacophonie » chez les parties prenantes entre les différentes versions de l'identité organisationnelle car certaines peuvent adhérer plus volontiers à une version qu'à une autre (Ashforth, Rogers et Corley, 2011, p.1152) tandis qu'une certaine suspicion peut naître quant à l'authenticité des messages identitaires promus dans les communications institutionnelles s'il s'avère que certains d'entre eux véhiculent une vision erronée du passé de l'organisation (Felix, 2020). À ce titre, mon travail nuance de manière substantielle les propos de plusieurs auteurs (Ashforth, Rogers et Corley, 2011 ; Horton, Bayerl et Jacobs, 2014) suivant lesquels les discours historiques seraient par nature des mécanismes facilitateurs de diffusion identitaire.

La deuxième contribution théorique de ces deux articles (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) porte sur l'utilité de distinguer la nature (narrative ou métaphorique) des réécritures de l'histoire et leurs usages pour déterminer s'ils promeuvent ou entravent la diffusion d'une identité organisationnelle cohérente. L'avantage de cette approche est qu'en révélant la nature ambivalente des réécritures historiques en matière de construction de l'identité organisationnelle, elle permet d'en envisager la pilotabilité par les acteurs organisationnels. En effet si, dans un contexte donné, les discours historiques peuvent se révéler facilitateurs ou obstrueurs dans la diffusion de l'identité organisationnelle alors il appartient aux acteurs organisationnels d'en reformuler autrement les messages ou les interprétations. Comme le détaille ces recherches, dans les années 1990, l'identité organisationnelle entrepreneuriale de l'ESCP a ainsi d'abord été érigée autour de Jean-Baptiste Say, appréhendé comme une figure héroïque d'entrepreneur fondateur de l'école. À cette époque, l'entrepreneur était socialement perçu comme un héros, un pionnier voire un conquérant solitaire (Gomez et Korine, 2009). Cette vision individualiste de l'entrepreneur a toutefois été socialement amendée avec l'essor, à partir des années 2010, de discours

revalorisant le rôle des collectifs – équipes entrepreneuriales, réseaux sociaux d’entrepreneurs, espaces entrepreneuriaux – dans les processus d’entrepreneuriat (Germain et Jacquemin, 2017). C’est pourquoi, dans le cas de l’ESCP, la première version de l’identité organisationnelle de 1994 présentant Say comme un héros isolé, fondateur solitaire de « la première *Business School* au monde fondée en 1819 », a graduellement été remplacée, à partir de 2013, par celle d’« une start-up éducative » créée par un collectif d’entrepreneurs dont Say faisait partie parmi d’autres, devenant de ce fait non plus un entrepreneur héroïque mais un entrepreneur socialisé en adéquation avec la nouvelle perception sociale du phénomène entrepreneurial. En cela, l’identité organisationnelle constitue le support d’un discours historique modulable par lequel l’organisation se met en scène comme une émanation de l’acte d’entreprendre – l’ESCP vue comme l’œuvre novatrice d’entrepreneurs pionniers –, mais aussi comme une école entreprenante capable de se mettre en projet pour répondre aux attentes de son environnement (Brockling, 2016).

Enfin, la troisième contribution théorique de ces deux articles (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) est d’illustrer les conséquences stratégiques que peuvent avoir les réécritures de l’histoire sur l’école. En effet, avec la diffusion en interne des discours entrepreneuriaux, la direction générale de l’école a commencé à mobiliser ses élèves et ses enseignants autour de nouvelles dynamiques d’apprentissage perçues comme favorables à l’esprit d’entreprendre, comme les classes inversées ou la « dérive situationniste » (Bureau et Fendt, 2012 ; Bureau et Komporozos-Athanasidou, 2017). De nouvelles dynamiques de fonctionnement ont été impulsées : l’ESCP attend désormais de ses personnels la mise en place d’activités de prospection et d’innovation ainsi que de modes de collaboration témoignant de l’esprit d’entreprendre qu’elle cherche à incarner. De même, les élèves sont, quels que soient leurs programmes de rattachement, invités à faire preuve d’esprit d’entreprendre au sein de l’école voire au-delà. En ce sens, la construction d’une identité organisationnelle entrepreneuriale a amené la direction générale à opter pour une grille de lecture entrepreneuriale de sa propre organisation. Cette situation révèle ainsi que la production de discours entrepreneuriaux découlant de la nouvelle identité organisationnelle de l’école joue bien un rôle structurant dans le renouvellement de ses cursus, de ses recherches, de ses pédagogies, mais également de ses ressources.

En cela, les processus de transformation de l’identité organisationnelle contribuent donc discursivement et factuellement à l’orientation stratégique de l’organisation.

Chapitre 3 – Façonner la légitimité institutionnelle par l’image et le cérémonial

Mon dernier article contribuant au management stratégique (voir la publications n°5 en annexe 3) complète ses devanciers en montrant que les réinterprétations de l’identité organisationnelle opérées par les directions d’école ne se manifestent pas seulement par des supports textuels : elles s’expriment aussi parfois par des éléments iconographiques. La genèse de cet article est singulière et mérite ici d’être rappelée car elle a influencé la retranscription de mon travail (1). J’en détaillerai ensuite les apports (2).

Figure 7 – Encadré sur ma recherche « Le diplôme d’école de commerce : Simple attestation de réussite de l’étudiant ou support de légitimation pour l’école ? »

Passant, A.J.-G. (2020). “Les épiciers à la quête du graal : Promouvoir le diplôme d’école de commerce comme sésame universitaire à la mode gréco-romaine”, *Entreprises et Histoire*, Volume 100(3), pp.144-146.

Si l’Europe héberge aujourd’hui les plus anciennes écoles de commerce du monde, c’est en France que se trouve implantée la doyenne d’entre elles : l’ESCP qui a célébré en 2019 son bicentenaire. Une telle longévité ne doit cependant pas occulter le lent et difficile processus d’institutionnalisation de l’école qui a peiné pendant ses premières années à se faire reconnaître comme un établissement de formation académique. Dans un climat singulier d’indifférence voire d’hostilité des pouvoirs publics vis-à-vis de l’école, l’un des tout premiers leviers d’institutionnalisation mis en œuvre par l’administration de celle-ci pour asseoir ses prétentions a été son diplôme. Comment le diplôme peut-il servir de support d’institutionnalisation pour une école de commerce en quête de reconnaissance universitaire ? Retour sur une histoire méconnue et passionnante.

1. La genèse de cet article : Un double anniversaire à célébrer

Alors que j’achevais la rédaction de mon livre consacré à l’histoire de l’ESCP (voir p.146 du présent mémoire), je reçus au printemps 2020 une invitation à contribuer au centième numéro de la revue *Entreprises et Histoire*. L’un des éditeurs invités, Éric Godelier, professeur à l’École Polytechnique de Paris avait été l’un des rapporteurs lors de ma soutenance de thèse deux ans auparavant et m’avait proposé de faire partie du comité organisateur du Congrès International d’Histoire des Entreprises en France, tenu à Paris en septembre 2019.

Cet événement avait réuni sur deux journées plus de 300 collègues français et étrangers, répartis dans 44 sessions parallèles, pour présenter plus de 170 communications.

Pour formaliser quelques-uns des enseignements de ce congrès – auquel j’avais effectivement participé en tant que discutant (voir en annexe 1 mon CV) – la revue *Entreprises et Histoire* avait été sélectionnée. Il s’agissait d’y proposer plusieurs articles consacrés à un bilan de l’histoire des entreprises en France. L’ESCP célébrant précisément son bicentenaire au même moment, Éric Godelier m’offrait généreusement l’occasion d’exposer mon travail sur cette école. Il s’agissait donc pour moi de proposer un manuscrit dans le cadre de ce double anniversaire : celui de l’ESCP et celui de la revue *Entreprises et Histoire* qui célébrait son centième numéro.

Je profitai donc de l’occasion qui m’était offerte pour rédiger un manuscrit qui s’inscrivait dans la lignée de mes réflexions en management stratégique sur les évolutions de l’identité organisationnelle sur la longue durée. L’originalité de l’article que je projetais initialement était d’aborder celle-ci par l’étude de supports généralement délaissés par la littérature en stratégie : les supports non pas textuels mais de nature visuelle. Concrètement, mon ambition était de retracer l’évolution matérielle et symbolique des diplômes de l’ESCP en deux siècles d’histoire. L’objet originel de cet article était de montrer que les diplômes papier ne sont pas de simples artefacts témoignant de la réussite scolaire des récipiendaires mais constituent aussi des véhicules de légitimation mobilisés par la direction de l’école pour auréoler sa formation d’un prestige qui lui fait parfois défaut et qu’elle cherche à conquérir. En éditant ces parchemins, la direction de l’école donne à voir, en même temps qu’elle les construit, certaines de ses ambitions stratégiques.

Le manuscrit initial proposé plut mais, malheureusement, pour des raisons de contraintes éditoriales (le manque de place), dut être considérablement abrégé. L’étude diachronique des diplômes de l’ESCP sur deux siècles ne fut donc pas publiée et fut remplacée par une étude plus restreinte sur la seule décennie des années 1820. Dans la version publiée de cet article (voir la publication n°5 en annexe 3), je montre donc comment les premiers certificats et diplômes remis par l’ESCP à ses étudiants au cours de ses dix premières années d’existence ont mis en scène un récit graphique visant à inscrire l’école dans le champ prestigieux de l’enseignement universitaire, dont elle était pourtant exclue. En effet, en dépit de ses demandes répétées, la direction de l’école n’est pas parvenue à faire reconnaître l’ESCP comme une école universitaire, ni même comme un établissement d’enseignement supérieur technique. Par la mobilisation de visuels empreints de culture classique, la direction de l’école a ainsi cherché à rattacher l’enseignement dispensé par elle aux normes en vigueur au sein de l’Université et des grandes écoles qui, en France à l’époque, refusaient de dispenser l’enseignement des « épiciers ».

2. Les contributions théoriques de cet article

Les premiers certificats et diplômes délivrés par l'ESCP à ses étudiants observaient les codes visuels de l'enseignement universitaire en s'ornant de représentations de cornes d'abondances, de feuilles de lauriers et de chênes, du trident de Neptune, du dieu Mercure, etc. Ces éléments visuels visaient à valoriser la formation de l'école en l'inscrivant à la fois dans le giron de l'enseignement universitaire, tout en la dotant d'ancêtres prestigieux du commerce mondial – avec deux médaillons représentant Côme de Médicis et Christophe Colomb. Ce faisant, ces certificats et diplômes se conformaient pleinement aux codes de la culture universitaire d'alors avec ses immanquables références à la mythologie gréco-romaine.

Les certificats et diplômes n'étaient d'ailleurs pas les seuls instruments mobilisés par la direction de l'école pour s'octroyer, par procuration, le prestige que les autorités gouvernementales lui refusaient. Le cérémonial accompagnant la remise du diplôme reposait également sur une mise en scène soigneusement étudiée pour rehausser le prestige de la scolarité. Au début du XIX^e siècle, les premiers diplômés de l'école arboraient ainsi l'épée, le bicornes et l'habit bleu avec pantalon à bande blanche. Cet uniforme plaçait les « épiciers » sur le même plan, symboliquement, que leurs homologues de l'École spéciale Militaire de Saint-Cyr, de l'École Polytechnique, ou de l'École Normale Supérieure.

Cet article, aux dimensions plus modestes que ce que j'avais initialement prévu, ouvre, je l'espère, la voie vers de futures études sur la place des supports iconographiques dans la recherche en stratégie, s'inscrivant de ce fait dans un courant de la littérature en gestion qui pense en image et par l'image, promouvant la réintroduction du sensible et des émotions dans les réflexions des gestionnaires (Sebag et Durand, 2020 ; Marques et Vieira, 2019 ; Moriceau, 2019). Au sein de ce courant, les supports graphiques n'y sont pas réduits à leur statut traditionnel d'illustration mais sont considérés comme un objet d'étude à part entière, susceptible de poser de nouvelles questions en gestion.

Conclusion de la troisième partie

La présente partie a proposé une synthèse thématique de mes publications en management stratégique (voir les publications n°2, n°4, n°5 et n°7 en annexe 3). Elle a exposé trois éléments importants de mes recherches.

Premièrement, mes publications confirment les travaux de la littérature suivant lesquels l'histoire constitue un réservoir exploitable pour (re)façonner l'identité organisationnelle (Kroezen et Heugens, 2012 ; Cailluet, Gorge et Özçağlar-Toulouse, 2018 ; Oertel et Thommes, 2018). Mes quatre articles ont pour point commun d'enrichir ces travaux en rappelant une condition d'importance : le passé n'étant pas appréhensible tel quel, une grille de lecture s'interpose nécessairement entre le passé de l'organisation et les acteurs qui le mobilisent (Offenstad, 2011).

Cette grille de lecture s'incarne dans l'identité organisationnelle voulue par la direction qui filtre entre, d'un côté, les exigences de l'environnement et, de l'autre, les activités ou modes de fonctionnement de l'organisation. En étudiant le passé, le chercheur en gestion ne veut pas simplement pointer du doigt les impostures narratives (ce qui peut être un point de départ pour la recherche mais non son aboutissement) ni juger les manipulations par lesquelles les acteurs, à une époque donnée, ont réécrit l'histoire organisationnelle (ce qui ne relève pas de la mission du chercheur qui vise à comprendre et non à juger). Il s'agit au contraire d'étudier comment les directions générales des organisations – à savoir, dans mes recherches, des écoles de commerce – peuvent s'approprier leur histoire pour en faire un atout stratégique. En d'autres termes, dans mes travaux, il ne s'agit pas tant pour moi d'interroger la véracité des discours historiques que d'en interroger les effets actuels sur les organisations (Labardin, 2022).

Par leurs différentes observations, mes publications précitées enrichissent la littérature sur la mobilisation de l'histoire pour construire l'identité organisationnelle (Kroezen et Heugens, 2012 ; Cailluet, Gorge et Özçağlar-Toulouse, 2018 ; Oertel et Thommes, 2018). Plus précisément, cet enrichissement repose sur l'analyse du rôle de filtre d'interprétation que joue l'identité organisationnelle construite par la direction dans la sélection, puis la promotion, de discours ou pratiques selon leur degré d'alignement avec les enjeux identitaires de l'organisation. Ce filtrage se manifeste à deux niveaux.

Il se manifeste d'abord par la réécriture du passé de l'organisation afin de l'aligner sur les enjeux stratégiques contemporains qu'elle rencontre. Ainsi, à l'ESCP, lorsque le contexte

économique et concurrentiel dans lequel évoluait l'école de même que son agenda commémoratif – l'installation dans un nouvel immeuble en 1898 (voir la publication n°2 en annexe 3) ou la célébration des 175 ans de l'école en 1994 (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) – ont rendu opportune la révision de son identité organisationnelle, la direction a opéré celle-ci en sélectionnant les éléments de son histoire les plus à même d'incarner ce nouveau positionnement. Cette identité organisationnelle a alors agi comme un filtre interne par lequel la direction a « tamisé » l'histoire organisationnelle en vertu du modèle que l'école prétendait incarner, celui de l'école de commerce consulaire à la fin du XIX^e siècle (voir la publication n°2 en annexe 3) ou celui de la « start-up éducative » depuis la fin du XX^e siècle (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3). Ces réécritures ont ainsi amené la direction consulaire de l'école à dévaloriser la gestion de ses prédécesseurs à la tête de l'ESCP (la famille Blanqui) alors que celle-ci était justement jugée exemplaire par les anciens étudiants (voir la publication n°2 en annexe 3). De manière similaire, un siècle, plus tard, ces réinterprétations ont conduit la direction de l'école à se prévaloir d'un (co)fondateur imaginaire (Jean-Baptiste Say) et de caractéristiques entrepreneuriales qui n'étaient pas fondées historiquement (le statut de « première *Business School* créée au monde ») ou qui l'étaient mais alors pour des périodes plus restreintes que ce qui avait été avancé par l'organisation (son passé de « start-up éducative ») (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3).

Le rôle de filtre exercé par l'identité organisationnelle ne se manifeste pas seulement par la réécriture du passé organisationnel : il se traduit aussi par une relecture de l'actualité de l'organisation. Dans mes articles, j'ai ainsi montré que cette relecture s'est opérée pour aligner l'ESCP sur un standard organisationnel socialement valorisé à une époque donnée : si dans les années 1820, la direction de l'école voulait l'aligner sur le prestigieux modèle de l'université (voir la publication n°5 en annexe 3), dans les années 1890, elle cherchait à l'assimiler, plus raisonnablement, au standard de l'école de commerce consulaire (voir la publication n°2 en annexe 3) tandis que depuis le début des années 2000, elle poursuit le modèle de la start-up innovante (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3). Concrètement, la transformation de l'identité organisationnelle de l'ESCP dans un sens universitaire (voir la publication n°5 en annexe 3), familial ou consulaire (voir la publication n°2 en annexe 3), voire entrepreneurial (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3) a amené logiquement ses dirigeants à mobiliser des ressources, des processus, et des symboles susceptibles de l'incarner au mieux. En d'autres termes, toutes ces relectures impactent les activités de l'organisation, ses modes de fonctionnement, et ses supports de communication, même les

plus inattendus comme ses diplômes (voir la publication n°5 en annexe 3). Ainsi, à la fin du XIX^e siècle, en abandonnant son identité d'entreprise familiale au profit d'une identité consulaire, la direction de l'école a banni de son référentiel les dernières pratiques et ultimes symboles hérités de l'époque Blanqui. De même, un siècle plus tard, il est significatif de relever que quand la direction de l'ESCP a entrepris de refonder son identité organisationnelle dans un sens entrepreneurial, elle a logiquement réorganisé en profondeur son offre de formations, de recherches et d'accompagnement en faveur de l'entrepreneuriat (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3).

Cette double incarnation de l'identité organisationnelle, médiatisée par la réinterprétation de l'histoire de l'école ou de ses activités contemporaines, permet de constituer un discours de preuves sans lequel la nouvelle identité organisationnelle risquerait de se réduire à une « coquille » vide de sens et de contenu aux yeux des parties prenantes. Par exemple, à la fin du XIX^e siècle, les dirigeants de l'ESCP ne pouvaient pas promouvoir une identité consulaire pour l'école tout en maintenant son fonctionnement organisationnel hérité de la période Blanqui. En effet, cette situation aurait compromis la reconnaissance de l'ESCP par l'État car ce dernier exigeait que les écoles de commerce reconnues par lui obéissent à des normes organisationnelles qui n'étaient pas respectées dans le fonctionnement hérité de la famille Blanqui (voir la publication n°2 en annexe 3). De même, à la fin du XX^e siècle, la direction de l'ESCP ne pouvait pas promouvoir une identité organisationnelle dans un sens entrepreneurial sans développer les enseignements et les recherches en la matière. Ériger Jean-Baptiste Say en « père fondateur » de l'école impliquait que son héritage entrepreneurial s'incarne concrètement dans les programmes de l'ESCP, sans quoi l'héritage revendiqué aurait été perçu comme une allégation vaine par les parties prenantes de l'école (voir les publications n°4 et n°7 en annexe 3). Dans tous les cas, le rôle de filtre exercé par l'identité organisationnelle – qu'il se manifeste par la réécriture du passé de l'école ou de ses activités contemporaines selon une perspective jugée valorisante (de nature universitaire, familiale, consulaire, entrepreneuriale selon l'époque considérée) – répond à la volonté des dirigeants de l'organisation de mieux asseoir sa crédibilité.

Deuxièmement, cette partie a montré que mes publications en management stratégique détaillent comment l'histoire peut être instrumentalisée par les dirigeants pour promouvoir une identité organisationnelle susceptible de légitimer certains itinéraires de développement pour leur organisation. L'une des implications pratiques de mes travaux est ainsi d'inviter les dirigeants d'écoles de commerce à développer leur sensibilité quant à l'histoire de ces établissements. Comme je l'ai rappelé en début de partie, la légitimité des écoles de

commerce pour enseigner la gestion est loin d'être incontestée aujourd'hui et c'est ce qui en amène certaines à revoir leur identité organisationnelle. Dans ce contexte, la réalisation d'« audits historiques » sur le passé de ces écoles pourrait permettre de recenser les éléments de preuves permettant d'illustrer, de justifier, ou de remodeler le positionnement actuel ou projeté de leur identité organisationnelle. C'est rappeler, comme l'avait fait avant moi il y a déjà plus d'une trentaine d'années Doublet et Fridenson (1988), que le métier de consultant en histoire mériterait d'être mieux connu et reconnu dans nos contrées. Quoiqu'il en soit, le travail de recension et de valorisation de l'histoire organisationnelle présente bien un intérêt stratégique pour les dirigeants désireux de faire évoluer l'identité organisationnelle de leurs organisations.

Troisièmement, le dernier intérêt de cette partie est d'avoir mis en avant la cohérence de mon terrain de recherche qui, de fait, n'a pas varié depuis ma thèse de doctorat. En effet, mes recherches portent sur certaines organisations d'enseignement de la gestion. Parmi les nombreuses organisations impliquées dans la création et la diffusion de l'enseignement de la gestion – écoles, universités, organisations de formation, entreprises, cabinets de conseil, associations professionnelles, maisons d'édition, médias, etc. (Engwall et Kipping, 2003) – je me suis principalement intéressé aux premières. Ce choix n'avait rien de prémédité initialement et a procédé plutôt du hasard. En effet, quand j'ai commencé à réfléchir à l'opportunité de m'engager dans une thèse en 2013, mon futur co-directeur, Jean-Philippe Bouilloud, m'avait suggéré de travailler sur l'histoire de l'ESCP (voir la première partie de ce mémoire, pp.28-29). Par la suite, quand les écoles de commerce me sont devenues plus familières parce que j'y intervenais en tant qu'enseignant, je me suis attaché à ces établissements qui n'étaient plus seulement mon terrain de recherche mais aussi mon environnement de travail ; et, partant, un objet d'étude de prédilection.

En dépit de l'intérêt de mes investigations en management stratégique, je ne me suis pas limité à cette voie de recherche car j'avoue avoir pris un plaisir grandissant à explorer un autre sillon de la recherche en gestion. Ce nouveau sillon ne fait pas nécessairement de la production de théorie sa mission principale et s'intéresse à l'histoire moins pour sa capacité à produire de la théorie que pour sa propension à fournir des éléments de compréhension qui, remis dans leur contexte, peuvent être utiles aux gestionnaires confrontés à des situations proches (Joullié, 2018). Je vais donc parler à présent de mes travaux en histoire de la gestion.

Quatrième partie – Synthèse de mes contributions en histoire de la gestion

« Avoir le goût de l'histoire, ce n'est pas seulement
voir les structures qui durent,
c'est plutôt le travail des anthropologues.
C'est être à l'affût du temps qui passe
et de ce qui crée les changements.
Le temps est la matière première de l'historien.
Il est en embuscade et il le guette.
Ce qui m'intéresse, c'est la société, le monde, le cours de la vie
et surtout le cours du temps,
avec les changements qui se sont produits
et qui se produisent. Mais le principal,
c'est le grand point d'interrogation :
qu'est-ce qui va se passer ? »
(Perrot, 2023)

Parallèlement à mes contributions en management stratégique sur l'évolution de l'identité organisationnelle (détaillées dans la précédente partie), mes travaux se sont inscrits dans une autre spécialité des sciences de gestion qui est l'histoire de la gestion. Au sein de celle-ci, mes travaux ont contribué aux réflexions sur l'histoire de l'enseignement de la gestion.

Cette voie a été explorée en même temps que la première car les deux étaient complémentaires : pour réfléchir sur la pérennité organisationnelle (dans le cadre de ma thèse initialement) ou sur l'identité organisationnelle (dans le cadre de mes quatre publications en management stratégique) dans le secteur de l'enseignement de la gestion, je devais préalablement m'intéresser à l'histoire des organisations de ce secteur.

Plus précisément, pour comprendre pourquoi une organisation d'enseignement perdure, il faut inclure dans sa réflexion l'étude d'organisations non-pérennes « afin de pouvoir établir des facteurs discriminants entre la pérennité et la non-pérennité » (Mignon, 2001, p.174). Cette inclusion permet d'éviter un risque généralement souligné pour les études qualitatives : la mise à l'écart du phénomène d'équifinalité. L'équifinalité, selon Bertalanffy (1973), désigne le phénomène par lequel : « le même état final peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des itinéraires différents » (Bertalanffy, 1973, p.38). De ce fait, il convient pour le chercheur de se montrer vigilant quant aux explications qu'il avance sur l'origine d'un phénomène. Comme le conseille Dumez (2016, p.21), « il faut toujours, pour un même phénomène, explorer plusieurs explications possibles, plusieurs types d'enchaînements ou de mécanismes ayant pu aboutir à ce phénomène, par des cheminements

différents ». Cette exigence méthodologique de mise à jour d'explications alternatives à un même phénomène est, comme le soulignent plusieurs auteurs (Dumez, 2016, p.24 ; Yin, 2017, p.117), une entreprise généralement difficile à satisfaire mais qui doit être tentée.

De ce fait, travailler sur les processus stratégiques de pérennité ou d'identité organisationnelles en se focalisant exclusivement sur une ou plusieurs écoles pérennes introduisait un risque de biais que la prise en compte du phénomène d'équifinalité permettait sinon d'éviter, du moins, d'atténuer. En effet, ce n'est pas parce qu'un facteur a permis à une organisation de perdurer sur la longue durée qu'il est nécessairement la seule explication plausible à sa pérennité. D'autres facteurs entrent potentiellement en jeu, même s'ils ne se donnent à voir que dans le cadre d'un raisonnement hypothétique : tel facteur ayant contribué à la pérennité de tel établissement d'enseignement a peut-être été insuffisant pour assurer la pérennité de tel autre ; ce qui suggérerait l'existence de facteurs alternatifs de pérennité à mettre à jour.

En d'autres termes, dès mes travaux de thèse, j'ai été amené à étudier l'histoire des acteurs de l'enseignement de la gestion (écoles de commerce, écoles polytechniques avec division commerciale, etc.) pour conduire mes réflexions en matière de stratégie. J'ai dû en particulier m'intéresser à l'histoire de nombreux établissements d'enseignement ayant fermé leurs portes. Cette tâche a été particulièrement difficile car si l'identification d'établissements de formation non-pérennes en gestion est relativement accessible – les archives et les documents sont émaillés de références à ces établissements éphémères – la reconstitution de leur histoire – préalable à la compréhension des raisons ayant conduit à leur disparition – fut nettement plus ardue. En effet, les établissements de formation qui ferment leurs portes laissent souvent peu d'archives, surtout quand leur durée d'existence est brève et remonte à des périodes éloignées de la nôtre. La recherche de leurs « traces » suivant le « paradigme indiciaire » exposé dans la deuxième partie de ce mémoire relève d'un « travail de bénédictin » long et patient mais... passionnant. Ce dernier m'a ainsi permis d'exhumer des facettes de l'histoire de l'enseignement de la gestion qui étaient restées jusque-là relativement peu connues voire oubliées.

Ces découvertes empiriques, qui ne constituaient pas initialement une fin en soi (car, dans mon optique initiale de recherche en management stratégique, j'avais besoin de connaître préalablement l'histoire de ce secteur pour analyser les facteurs de pérennité ou les processus d'évolution de l'identité organisationnelle), m'ont amené à publier des articles concernant l'histoire de la gestion. Quatre de mes articles s'inscrivent dans ce cadre. Avant de les présenter, je vais brièvement exposer l'état de l'art qui prévalait quand je les ai rédigés.

Introduction : À la (re)découverte des racines oubliées de notre métier

Le développement de l'enseignement commercial, devenu depuis « enseignement de la gestion »,²¹ s'est amorcé en Europe au XIX^e siècle. Certes, quelques tentatives pionnières au XVIII^e siècle sont à mentionner mais force est de constater qu'elles ont connu une existence éphémère (Angiolini et Roche, 1995 ; Liedman, 1994 ; Engwall, 2009). Aujourd'hui, cet enseignement est pleinement institutionnalisé en Europe et est diffusé par de nombreuses institutions académiques,²² qu'il s'agisse d'universités, d'instituts d'administration des entreprises, d'écoles de commerce, d'écoles d'ingénieurs, ou d'instituts d'études politiques (Dameron et Durand, 2017). Toutefois, si la reconnaissance académique de ces formations gestionnaires est aujourd'hui admise il n'en a pas toujours été ainsi.

Comme le rappellent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011), l'institutionnalisation de l'enseignement de la gestion en Europe n'a pas été un processus linéaire et sans heurts depuis le XIX^e siècle. Selon eux, ce processus d'institutionnalisation s'est déroulé en trois étapes. La première – du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale – a vu le difficile essor de l'enseignement commercial en Europe. La deuxième période – de l'immédiat-après-guerre au début des années 1990 – a été témoin de la transformation de l'enseignement commercial en enseignement de la gestion. Enfin, la dernière période – des années 1990 à nos jours – a vu s'accomplir un accroissement de la pression concurrentielle dans ce secteur à l'échelon international. En deux siècles, le secteur est passé du statut d'enseignement peu reconnu par les pouvoirs publics, peu attractif pour le public étudiant et peu concurrentiel, à celui de secteur pleinement intégré dans les systèmes nationaux d'enseignement supérieur, attractif pour les étudiants comme pour les enseignants, et hyperconcurrentiel (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011).

Mes publications sur ce sujet, à ce jour, ont porté sur l'évolution de ce secteur du XIX^e siècle à aujourd'hui, aux niveaux français et européen (quoique limité à l'Europe de l'Ouest)

²¹ Pour des raisons de commodité de lecture, j'emploierai préférentiellement le vocable « enseignement de la gestion » sur les deux siècles considérés plutôt que le terme « enseignement commercial devenu enseignement supérieur de la gestion après la Seconde Guerre mondiale ». Ce faisant je suis conscient d'employer une expression qui est potentiellement anachronique en fonction de l'époque considérée.

²² Les formations en gestion assurées par des acteurs non-académiques, comme les universités d'entreprise, ne font pas partie de mon périmètre d'investigation. Cette exclusion a été décidée lors de mes travaux de thèse : cherchant à étudier l'évolution stratégique de l'ESCP sur deux siècles, je me suis concentré sur ses concurrents directs (les autres établissements scolaires).

uniquement, et avec une timide amorce vers l'une de leurs annexes coloniales (l'Indochine durant l'entre-deux-guerres ; voir ma voir publication n°8 en annexe 3).

D'après la littérature, l'enseignement commercial en Europe serait né d'abord, sous la forme d'un enseignement de type secondaire, dans les écoles de commerce au XIX^e siècle puis aurait été enseigné dans les établissements d'enseignement supérieur à la fin de ce même siècle (Musiedlak, 1980 ; 1990 ; Tagliaferri, 1971 ; Engwall et Zamagni, 1998 ; Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016 ; 2011). À l'époque, toutefois, dans le domaine de l'enseignement commercial, la classification entre enseignement « secondaire » et enseignement « supérieur » était encore incertaine. Ce n'est qu'à la toute fin du XIX^e siècle qu'elle se clarifia (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016, p.51 ; Redlich, 1957).

Les initiateurs d'un enseignement commercial de niveau supérieur furent majoritairement étrangers au monde académique. Il s'agissait principalement des chambres de commerce, des communautés d'affaires,²³ des mécènes privés (Engwall, 2007 ; Üsdiken, Kieser, et Kjær, 2004). Il en fut de même en Suède, en Finlande et au Danemark (Jacobsen et Ravn Sørensen, 2017 ; Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Des phénomènes transnationaux d'imitation dès le XIX^e siècle ont été relevés par la littérature sur le sujet : les écoles de commerce françaises servirent ainsi de sources d'inspiration pour les établissements analogues en Espagne et en Turquie (Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004) tandis que les écoles de commerce allemandes inspirèrent des écoles sœurs en Europe du Nord, et notamment à Stockholm (1909), à Helsinki (1911) et à Copenhague (1917) (Engwall, 2009). Similairement, les premières écoles supérieures de commerce italiennes prirent pour modèle la Belgique avec l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Longobardi, 1927). Cette même école fut une source d'inspiration pour l'École Supérieure de Commerce de Mulhouse qui ouvrit ses portes en 1866 après enquête de ses fondateurs auprès des écoles de commerce de Paris, de Leipzig et de Francfort (Maffre, 1983, p.61).

Ce phénomène d'imitation internationale s'explique par le fait que les instigateurs des établissements de formation étaient confrontés à des problématiques communes à travers l'Europe comme la définition des programmes, l'organisation scolaire mais aussi la place et la légitimité des nouveaux établissements dans les systèmes nationaux d'enseignement (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2016, p.53). Ces phénomènes d'imitation internationaux, complétés par la circulation émergente des élèves et des enseignants par-delà les frontières

²³ En Allemagne, les chambres de commerce et les communautés d'affaires ont initié la fondation des écoles de commerce de niveau supérieur à Aix-la-Chapelle (1898), Leipzig (1898), Berlin (1906), Mannheim (1908) et Munich (1910).

nationales, révèlent, selon moi, que le secteur de l'enseignement commercial peut être envisagé comme un secteur international dès le XIX^e siècle,²⁴ même si son degré d'internationalisation est incomparablement plus faible que ce qu'il est devenu par la suite.

L'ambition des fondateurs de ces diverses institutions d'enseignement était triple. Il s'agissait d'abord de satisfaire les besoins en personnels instruits en matière commerciale à une époque où la révolution industrielle renforçait la concurrence des entreprises et des États (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Il s'agissait ensuite de revaloriser le statut social des acteurs du monde des affaires (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Enfin, selon certains auteurs, la création d'écoles de commerce visait à renforcer les positions des salariés face aux propriétaires et dirigeants des entreprises (Locke, 1984 ; Üsdiken, 2004). C'est ainsi au milieu du XIX^e siècle que certaines écoles, comme l'ESCP, l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Engwall et Zamagni, 1998) ou l'École Supérieure de Commerce de Venise (Tagliaferri, 1971), cherchèrent à s'affirmer comme des établissements d'enseignement supérieur même si elles n'en avaient pas le statut (Redlich, 1957 ; Grunzweig, 1975 ; Longobardi, 1927 ; Tagliaferri, 1971).

Enfin, les universités intégrèrent tardivement le secteur de l'enseignement commercial en Europe, seulement à partir des années 1890 pour les premières. L'introduction des études commerciales dans le champ de l'enseignement universitaire fut difficile. En effet, comme le rappellent Engwall, Kipping et Üsdiken (2011), les acteurs de l'enseignement universitaire étaient généralement réticents à la perspective d'accorder aux nouvelles disciplines commerciales – comptabilité, finance, etc. – un statut universitaire dans la mesure où une telle reconnaissance revenait à accroître la concurrence entre les différentes disciplines universitaires pour attirer à elles les meilleurs étudiants et pour obtenir des ressources financières. En outre, les défenseurs des disciplines académiques déjà reconnues craignaient que les disciplines commerciales ne nuisent à l'image de l'institution d'enseignement, voire ne réduisent la légitimité des élites en place (Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011). Ainsi, comme le rappellent Üsdiken, Kieser et Kjær (2004, p.385), vers 1900 en Allemagne, le recteur de l'Université de Würzburg qualifia les écoles de commerce de niveau supérieur (*Handelshochschulen*) qui se développaient alors de « créations pathologiques » qui n'auraient jamais dû voir le jour. Sur cette première période, le Royaume-Uni se distingua de

²⁴ Plusieurs écoles de commerce et divisions commerciales d'écoles polytechniques accueillent des élèves étrangers à Paris, à Anvers, à Venise, à Vienne, à Lisbonne, à Karlsruhe dès le XIX^e siècle – dans des proportions parfois importantes comme à l'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers (Grunzweig, 1975). De même, certains établissements, comme l'ESCP, disposaient d'un budget dédié à la publicité internationale dès les années 1860. Source : « Procès-verbal de la commission administrative de l'École Supérieure de Commerce de Paris ; séance du 14 janvier 1882 ». Archives de l'ESCP.

la majorité des pays européens. En effet, au Royaume-Uni, un enseignement commercial fut dispensé au sein de quelques universités britanniques (les moins prestigieuses), et non au sein d'écoles de commerce indépendantes. Comme le souligne la littérature, les universités de Birmingham et de Manchester accueillirent ainsi des sections consacrées à l'enseignement commercial, respectivement en 1902 et en 1904 (Engwall, 2007). Toutefois, les universités britanniques les plus prestigieuses – Oxford et Cambridge – restèrent étrangères à ce mouvement jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (Arena, 2011).

Si l'exclusion de l'enseignement commercial en dehors des universités fut un trait partagé par la majorité des pays européens pour la période considérée, du XIX^e siècle à la Seconde Guerre mondiale, les motivations justifiant cette exclusion ne furent cependant pas homogènes. La formation d'écoles supérieures de commerce indépendantes fut en grande partie provoquée par le rejet des universités. En France, une deuxième raison explique également cette situation : dans la mesure où les grandes écoles d'ingénieurs étaient aussi indépendantes de l'université mais dotées d'un prestige considérable, les écoles supérieures de commerce ont cherché à les imiter. De ce fait, elles auraient volontairement cultivé leur indépendance à l'égard du système universitaire (Locke, 1984 ; De Fournas, 2007a).

Mes recherches ont contribué à enrichir empiriquement cette vision de l'histoire de l'enseignement commercial par quatre articles que les chapitres suivants vont à présent détailler et que le tableau ci-dessous synthétise.

Titre	Contexte	Apports scientifiques
<p>Passant, A.J.-G. (2016). "Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective", <i>Business History</i>, Volume 58(7), pp.1118-1145.</p>	<p>Première publication académique, en lien avec la première partie de ma thèse (étude sectorielle et historique de l'enseignement commercial au XIX^e siècle).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignement commercial s'est développé en Europe au milieu du XIX^{ème} siècle sous au moins 4 formats différents. • Les écoles de commerce étaient l'un de ces formats et n'avaient donc pas le monopole de l'enseignement commercial. • Contrairement à ce que prétendent plusieurs publications, les écoles de commerce étaient présentes dans la majorité des pays d'Europe (France, Belgique, Italie mais aussi Pays-Bas, Portugal, Espagne, Autriche, États allemands, Suède, Roumanie, Russie, etc.) et ce dès les années 1830-1870. • Contrairement à ce que prétendent plusieurs publications, ces écoles de commerce pouvaient parfois être de niveau post-secondaire, c'est-à-dire équivalentes (mais pas assimilées) à des universités.
<p>Passant, A.J.-G. (2019). "The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools", <i>Business History</i>, Volume 61(6), pp.1051-1082.</p>	<p>Publication académique en lien avec la précédente (dans laquelle je n'avais pas pu développer mes propos qui méritaient de faire l'objet d'un autre article).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En Europe, les premiers établissements d'enseignement supérieur offrant des formations commerciales ne furent pas les universités mais les écoles polytechniques dès les années 1800. • Les pouvoirs publics furent des acteurs cruciaux pour le développement de ces formations à la fois en tant que décideurs et que financeurs ; ce qui remet en question l'affirmation avancée par la littérature suivant laquelle les pouvoirs publics ne s'intéressèrent pas à l'enseignement commercial avant le XX^e siècle. • Les écoles polytechniques avec division commerciale prétendaient former un nouveau type d'agent économique : l'ingénieur gestionnaire capable de créer et de diriger une entreprise ou d'y travailler comme salarié. • Ces écoles fermèrent toutes leur division commerciale après quelques années ou décennies de fonctionnement face au peu d'engouement rencontré auprès des élèves mais aussi face à l'hostilité de certains administrateurs.
<p>Passant, A.J.-G. (2022a). "Making European managers in business schools: A longitudinal case study on evolution, processes, and actors from the late 1960s onward", <i>Enterprise & Society</i>, Volume 23(2), pp.478-511.</p>	<p>Manuscrit initialement rédigé en réponse à un appel à soumissions pour la revue <i>Management & Organizational History</i> puis envoyé, après une suite de circonstances indépendantes de ma volonté à la revue <i>Enterprise & Society</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le processus d'américanisation des écoles de commerce en France après la Seconde Guerre mondiale fut partiel car marqué par des actes de résistance émanant des enseignants et des élèves. • Ce processus se traduit par le rejet de certains éléments de ce modèle ou leur adaptation au contexte français. • Ce processus se déroula parallèlement à d'autres influences, notamment l'europanisation de l'enseignement supérieur en Europe amorcée dès les années 1970. • Parmi les propagateurs de l'influence étatsunienne en France identifiés par la littérature (fondations philanthropiques, missions de productivité, FNEGE, etc.), il faut ajouter les directeurs d'école.
<p>Passant, A.J.-G. (2022c). "Educating indigenous commercial executives. A business school in colonial context: The case of the Indochina Higher School of Commerce (1920-1932)", <i>Business History</i>, pp.1-58.</p>	<p>Manuscrit rédigé pendant l'épidémie de Covid, à la suite de la découverte d'une archive indiquant l'existence d'une école de commerce dans l'une des colonies françaises.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Certains pays européens colonisateurs ont précédé les États-Unis dans le déploiement d'un modèle d'enseignement commercial en dehors de leurs frontières et au service de leurs intérêts propres. • Durant l'entre-deux-guerres, les colonisateurs français ouvrirent une école de commerce publique en Indochine, selon des modalités très différentes de celles qui caractérisaient les écoles de commerce qui existaient alors en métropole. • La problématique actuelle de la « décolonisation » des savoirs en gestion ne peut pas être traitée sans une réflexion à caractère historique : pour prétendre « décoloniser » les formations en gestion d'aujourd'hui, il faut préalablement s'intéresser aux conditions dans lesquelles cet enseignement a d'abord été colonisé. • La perspective historique rappelle que des biais subjectifs (racistes dans le cas de mon article) peuvent contribuer à rendre légitime un format d'enseignement gestionnaire qui n'est pas adapté au public auquel il s'adresse.

Figure 8 – Tableau des contributions de mes recherches en histoire de la gestion

Chapitre 1 – Une cartographie des établissements d’enseignement commercial dans l’Europe du milieu du XIX^e siècle : Une synthèse bienvenue

Mon article “Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective” (voir la publication n°1 en annexe 3) remet en cause l’affirmation selon laquelle les écoles de commerce auraient été les premières à dispenser un enseignement commercial au XIX^e siècle. Cet article a été rédigé puis publié pendant mes recherches doctorales et c’est pourquoi il convient (1) d’en rappeler d’abord la genèse avant (2) d’en détailler les contributions.

Figure 9 – Encadré sur ma recherche « L’enseignement commercial dans l’Europe du milieu du XIX^e siècle : Une étude comparative »

Passant, A.J.-G. (2016). “Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective”, *Business History*, Volume 58(7), pp.1118-1145.

This paper explores the emergence of European business education in the mid-nineteenth century. Drawing on archival analysis the typological study which this paper proposes attempts to show that business education before 1870 seems to have been a geographically and institutionally broader expression than has been described up to now. It identifies four organisational models of business education, and reveals that higher business education was not limited to the higher schools of commerce alone. It concludes that the European states took, directly or not, an interest in business education well before the end of the nineteenth century.

1. La genèse de cet article : Ma première publication académique

Fin 2014, je sollicitai mes directeurs de thèse pour leur faire lire un projet de manuscrit que j’avais rédigé au cours des semaines qui avaient précédé. Ce texte apportait un regard synthétique qui, selon moi, manquait sur le secteur de l’enseignement commercial de l’Europe des années 1850. Mes directeurs furent surpris de me voir, après deux petits mois d’inscription en thèse, envisager de publier quoi que ce soit. Rétrospectivement, je pense que je devais leur paraître bien impatient et/ou bien immodeste... Ils eurent néanmoins la délicatesse de ne rien m’en dire, ni d’en rien laisser paraître. À l’heure où j’écris ces lignes, je dois avouer que si j’avais été à leur place, cette pensée m’aurait tout de même traversé

l'esprit ! Quoi qu'il en soit, ils eurent la sagesse de me laisser « tenter ma chance ». Comme l'un de mes deux directeurs de thèse devait me l'avouer par la suite :

« Nous ne prenions pas un grand risque à te laisser te lancer seul dans l'aventure de la publication académique si tôt dans la thèse. L'épreuve du feu est toujours instructive. Au pire, ton manuscrit était rejeté mais tu repartais avec des conseils d'amélioration donnés par des relecteurs compétents sur le sujet. Au mieux, l'article était publié et pouvait même constituer un futur chapitre de ta thèse ! Tu ne pouvais donc être que gagnant quoi qu'il advienne. En plus, soumettre un manuscrit si tôt dans ton parcours, ça te permettait de te frotter à un exercice ô combien déterminant pour envisager un jour une quelconque carrière académique... Mieux valait que tu prennes conscience de cette réalité en début de parcours plutôt qu'en fin ».

Mes directeurs de thèse m'invitèrent donc à soumettre cette étude à une revue d'histoire de la gestion. La confiance que mes directeurs m'ont accordée – ou à tout le moins, le fait qu'ils ne m'aient pas fait douter de la qualité de mon travail à ce moment-là précis où l'« enthousiasme juvénile » m'animait – m'a porté et je leur en suis reconnaissant. C'est un enseignement que je garde en mémoire et dont je me souviens à chaque fois que je suis amené à encadrer l'un de mes étudiants dans le cadre de son mémoire de fin d'études : sur son terrain de recherche, l'étudiant – surtout quand il est alternant ou ancien professionnel du secteur qu'il étudie – est vraisemblablement bien mieux renseigné que je ne le suis moi-même. Et je vais apprendre de lui. En revanche, sur des points de littérature, de méthodologie, d'argumentation, ou d'expression, j'ai plus d'expérience que lui et je dois l'en faire bénéficier. Mon rôle, dans tous les cas, est de l'accompagner et donc de lui faire confiance pour qu'il ait confiance en lui-même et en son travail. Merci Anne et Jean-Philippe, pour cet enseignement que je me fais fort de suivre à présent que j'encadre aussi des étudiants ! Il me servira quand j'encadrerai des doctorants. Revenons à ma première expérience de publication.

À l'époque, je n'étais pas familier des classements des revues ABS, FNEGE, CNRS, ou HCÉRES. Par défaut, je m'orientai donc vers la seule revue d'histoire de la gestion que je connaissais et que je lisais régulièrement depuis mon projet de thèse : *Entreprises et Histoire*. Après avoir retravaillé le texte pour le conformer aux normes de publication de la revue, je soumis le manuscrit en décembre 2014. Et puis j'attendis. J'attendis encore. Et encore. Puis je n'eus plus besoin d'attendre. Après avoir soumis le manuscrit à la revue *Entreprises et Histoire* et avoir patienté près de sept mois sans retour aucun, je reçus la décision du comité éditorial. Verdict sans appel : « Article rejeté ».

Bien évidemment, j'étais déçu que mon manuscrit n'ait pas reçu un écho favorable auprès de ses premiers destinataires. L'impact de cette décision de rejet, et surtout la forme que prit son annonce, m'ont fortement marqué. D'autant plus qu'il s'agissait de ma toute

première expérience avec une revue académique et que, comme toute première expérience, ce genre d'initiation est généralement appelé à ne pas être oublié. Je me permets donc ici de la détailler car cette expérience influença mon itinéraire de jeune chercheur.

Le rejet de mon manuscrit ne me fut pas communiqué, selon les usages, par écrit, mais à l'oral uniquement. En juin 2015, par un simple appel téléphonique, l'un des membres du comité éditorial d'*Entreprises et Histoire* m'annonça que le texte que j'avais soumis en décembre 2014 avait été rejeté, sans même avoir été envoyé à quelque relecteur anonyme que ce soit, car « insuffisant sur le fond et sur la forme, traitant un outre de l'histoire de l'enseignement commercial ; sujet sur lequel la revue a déjà publié deux numéros et pour lequel aucun nouveau projet de numéro spécial n'est envisagé ».

Je ne m'attendais toutefois pas à un retour aussi peu formel et aussi imprécis car mes directeurs de thèse avaient eu la prévenance de me partager quelques-uns des échanges écrits qu'ils avaient eus avec des éditeurs à l'occasion de leurs publications passées. Ils avaient insisté sur le formalisme et la précision qu'adoptent les éditeurs pour rejeter un article, ou même pour l'accepter avec des modifications majeures ou non. Les insuffisances « de fond et de forme » qui étaient reprochées à mon manuscrit sans plus de détails m'intriguèrent. « Mais encore ? » pensai-je. « Je pourrais peut-être les corriger pour une version ultérieure à soumettre à une autre revue ». Lors du même échange téléphonique avec l'un des éditeurs d'*Entreprises et Histoire* je me permis donc, après avoir présenté les remerciements d'usage, de solliciter des précisions pour savoir quels points de mon manuscrit avaient été jugés insuffisants. À mon grand étonnement, la réponse que je reçus fut embarrassée : « Je n'ai plus le détail en tête... Mais si en six mois nous n'avons pas trouvé le temps de vous répondre par écrit, nous n'en aurons pas davantage dans les semaines à venir... Il faut donc reprendre tout le texte. Envoyez donc votre travail à une autre revue. Mais cette fois classée en histoire, car en gestion vous n'aurez aucune chance. Bon courage quand même ! ».

Ayant travaillé pendant plusieurs semaines d'affilé sur le sujet et envoyé le texte à une revue que je connaissais, je m'attendais à un retour plus « consistant ». Je décidai donc de suivre le (seul) conseil qui m'avait été donné et je décidai d'envoyer mon manuscrit à une autre revue ; tout en persévérant dans le domaine de la gestion car je restai persuadé de l'intérêt de mon texte pour les gestionnaires. Si des revues classées en gestion diffusent (occasionnellement) une version « tronquée » de l'histoire de l'enseignement commercial et que, par mes travaux de recherche, je suis en mesure de corriger cette situation, alors ces revues peuvent légitimement se faire les relais de mon travail.

Laquelle choisir ? Je consultai la liste des revues classées par le CNRS et la FNEGE et décidai d'envoyer mon article à la revue *Business History*, la mieux classée (catégorie 2 pour le CNRS et pour la FNEGE), en pensant : « En m'adressant à la revue la mieux classée, je devrais recevoir un retour professionnel, à la fois écrit et détaillé. Même si mon manuscrit risque d'être de nouveau rejeté – car, soyons lucide, cette revue doit être sollicitée par des auteurs très nombreux et nettement plus avancés que moi dans leurs travaux –, j'ai besoin de savoir ce que des enseignants-chercheurs spécialisés dans l'histoire de la gestion pensent objectivement de mon travail. Qu'ils me donnent des conseils pour améliorer mes recherches sur histoire de l'enseignement commercial et je serai satisfait ». J'ai donc fait traduire le manuscrit à mes frais par une agence de traduction car, sur le moment, je ne me sentais pas en mesure de le traduire moi-même. Deux semaines après mon échange téléphonique avec l'un des membres du comité éditorial d'*Entreprises et Histoire*, le même manuscrit était donc envoyé à *Business History*.

Le retour a dépassé mes attentes. Trois mois, jour pour jour, après avoir soumis ce manuscrit, je reçus un retour enthousiaste de l'éditeur, Andrea Colli,²⁵ et des trois relecteurs anonymes. Faisant l'objet d'une décision d'acceptation de publication sous réserve de révisions majeures, le texte avait plu. Les neuf pages de commentaires, très constructives, me traçaient une voie de perfectionnement à la fois claire et accessible. Je retravaillai donc le texte en deux mois et, trois mois après l'avoir renvoyé à l'éditeur, reçus une décision d'acceptation de publication sous réserve de révisions mineures. En somme, neuf mois seulement après la soumission initiale – un délai quasiment féérique que je n'ai plus connu par la suite, hélas... –, le texte était publié en ligne, dans la revue la mieux classée en histoire de la gestion. Dans les jours qui suivirent, deux collègues portugais dont j'avais cité les travaux dans mon article – Maria da Conceição da Costa Marques et Miguel Gonçalves, tous deux professeurs à l'Instituto Politecnico de Coimbra au Portugal – m'écrivirent pour me féliciter et me remercier de contribuer à mieux faire connaître leurs recherches. Non seulement j'étais publié mais, en plus, j'étais lu ! Moment d'euphorie et de béatitude !

Cette expérience, qui fut suivie de quelques autres, demeure exceptionnelle dans mon parcours car, en tant que première expérience de publication, elle m'a suffisamment donné confiance en moi-même pour renouveler l'essai auprès de cette même revue (et d'autres). À ce titre, j'ai une dette de reconnaissance sans bornes pour Andrea Colli – et les trois relecteurs

²⁵ Andrea Colli est un universitaire italien. Il est historien de la gestion et enseigne l'histoire économique à l'Università commerciale Luigi Bocconi de Milan. Ses recherches portent sur l'histoire industrielle italienne et l'histoire des entreprises familiales.

anonymes que je ne connaîtrai vraisemblablement jamais. Sans eux, ma carrière d'enseignant-chercheur n'aurait certainement pas pris la tournure qui fut la sienne. En effet, sur le plan scientifique d'abord, je n'aurais peut-être pas persévéré dans le champ de l'histoire des écoles de commerce et me serais restreint à la recherche sur les stratégies de pérennité ; recherches dans lesquelles les écoles de commerce constituaient un terrain d'investigation mais non l'objet d'étude. Sur le plan professionnel, ensuite, je n'aurais certainement pas été embauché comme professeur titulaire à l'EMLV quelques mois avant ma soutenance de thèse et aurais dû patienter plusieurs années – le temps d'être publié dans une autre revue en gestion bien classée – pour être recruté ailleurs.

En cela, le premier échec de publication auprès de la revue *Entreprises et Histoire* – contrariant sur le coup comme tous les échecs – fut salvateur. Sans lui je n'aurais sans doute pas eu l'énergie (ni l'audace, je suis franc !), de m'adresser, si tôt dans mon parcours de jeune chercheur, à l'une des plus prestigieuses revues d'histoire de la gestion. Avoir positivement retenu l'attention des éditeurs et relecteurs de celle-ci a alimenté un soubassement de confiance sur lequel j'ai pu amorcer ma carrière d'enseignant-chercheur. Cette expérience m'a marqué et je n'hésite pas à la partager aujourd'hui auprès de mes étudiants que j'encadre pour leur mémoire de fin d'études :

« Ne baissez pas les bras au premier échec ! Fiez-vous à vos intuitions et persévérez si vous estimez que votre travail le mérite. Si quelqu'un – moi y compris – critique négativement votre travail, dites-vous que cette personne n'a peut-être pas tort. Mais dites-vous aussi que, dans tous les cas, cette personne reste humaine et n'a donc pas la science infuse. Apprenez donc à solliciter un deuxième avis si avez des doutes sur ce qui est reproché à votre travail. Dans tous les cas, face aux critiques qui ne manqueront pas d'être faites sur ce dernier, retenez que la capacité à les entendre et à en tenir compte constitue une qualité très importante pour tout jeune chercheur : celle d'être à même de s'engager dans un dialogue scientifique fructueux ».

2. Les contributions empiriques de cet article

Mon article "Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective" (voir la publication n°1 en annexe 3) remet en perspective l'histoire de l'enseignement commercial en Europe au milieu du XIX^e siècle – une période généralement délaissée par la littérature qui s'intéresse plutôt à la fin du XIX^e siècle et surtout au XX^e siècle. Ce faisant, cet article combat une idée reçue, régulièrement mise en avant par la littérature sur le sujet, suivant laquelle les écoles de commerce durant les trois premiers quarts du XIX^e siècle étaient très peu nombreuses et seulement présentes dans trois pays

européens uniquement. Mon article montre qu'au contraire elles étaient largement répandues et coexistaient avec d'autres formats d'enseignement commercial en partie oubliés.

En effet, la littérature jusqu'à la date de parution de cet article (Tagliaferri, 1971 ; Musiedlak, 1980, 1990 ; Engwall et Zamagni, 1998) admettait que des écoles de commerce existaient certes avant les années 1850, mais selon elle ces écoles « pionnières » étaient très peu nombreuses, présentes seulement en France, en Italie et en Belgique, et de niveau seulement élémentaire. Cette observation me semblait erronée sur le plan des faits dans la mesure où les archives que j'avais consultées ainsi que quelques études (Bodé, 2012 ; Fernández Aguado, 1996, 1997 ; Arquero Montaña et Donoso Anes, 2005 ; García Ruiz, 1994 ; Gonçalves et Da Costa Marques, 2011) révélaient que des écoles de commerce existaient bien en dehors des trois pays précités et ce dès les années 1820-1850, et que certaines jouissaient dès cette époque du statut d'établissements d'enseignement secondaire voire post-secondaire. Ces travaux, malheureusement inconnus de la littérature anglosaxonne – vraisemblablement parce qu'ils n'étaient pas publiés ni dans des revues internationales ni en anglais –, méritaient selon moi d'être mieux connus au sein de la communauté des historiens de la gestion car ils mettaient en lumière un angle mort de l'histoire de l'enseignement de la gestion.

En outre, comme ces travaux proposaient une étude de l'histoire des écoles de commerce au niveau intra-national, il convenait selon moi de proposer une perspective complémentaire plus large, de nature comparative entre plusieurs pays européens, pour montrer que la naissance des écoles de commerce n'a pas constitué un phénomène isolé sur le plan géographique, ni même tardif au cours du XIX^e siècle. J'ai donc entrepris de déployer l'éventail des formations commerciales qui coexistaient en Europe à cette période et dont j'avais eu l'occasion d'apprécier la diversité lors de mes dépouillements d'archives.

Pour exposer celle-ci de manière synthétique, j'ai construit une matrice selon deux axes. Le premier axe évalue l'orientation commerciale (exclusive ou hybride) adoptée par les établissements de formation commerciale à l'époque. Certaines écoles avaient pour mission de ne proposer que des cours commerciaux tandis que d'autres proposaient des cours commerciaux associés à d'autres enseignements (généralistes ou techniques). Le second axe de la matrice porte sur la durée de la formation proposée aux apprenants. Certaines écoles proposaient une formation longue tandis que d'autres proposaient des formations plus brèves. Le croisement de ces deux axes fait apparaître quatre types d'établissements scolaires différents ; à savoir des établissements de formation dispensant un enseignement commercial de format (1) polytechnique, (2) exclusif, (3) complémentaire ou (4) avancé. Je ne fatiguerai

pas le lecteur en reprenant ici le détail de chacun de ces formats d'enseignements. Je le renvoie à l'article consultable dans le tome des annexes de ce mémoire pour en savoir davantage.

La typologie que je propose offre un avantage : elle expose que l'enseignement commercial s'est initialement décliné sous différents formats, plus ou moins éphémères, avant que ne s'institutionnalise un modèle pérenne que nous connaissons encore aujourd'hui : celui de l'école de commerce entièrement consacrée à un enseignement commercial dispensé de manière longue et sur plusieurs années. En d'autres termes, cette matrice permet de mettre en lumière une réalité oubliée ou, dans tous les cas, jusque-là systématiquement passée sous silence dans les publications anglosaxonnes et synthétiques sur le sujet : au XIX^e siècle, les écoles de commerce, quel que soit leur niveau (élémentaire, secondaire ou post-secondaire) n'avaient pas le monopole de l'enseignement commercial : d'autres établissements de formation dispensaient aussi des cours commerciaux.

Cette passionnante remise en perspective de la genèse des écoles de commerce constitue la contribution empirique de cet article dont la publication s'est déroulée dans des circonstances que je n'avais pas prévues (le rejet de l'article par *Entreprises et Histoire* puis son acceptation par *Business History*). À ce jour, ce manuscrit publié en 2016 est mon article le plus cité (20 citations recensées par Google Scholar début 2023).

Chapitre 2 – Un acteur oublié de l’enseignement commercial au XIX^e siècle : Les écoles d’ingénieurs

Toujours dans le domaine de l’histoire de la gestion, mes publications ont contribué empiriquement à remettre en cause l’affirmation selon laquelle l’enseignement commercial de niveau supérieur – c’est-à-dire de niveau universitaire sans que cet enseignement ne soit dispensé pour autant par des universités – ne serait né en Europe qu’à la fin du XIX^e siècle. En effet, mes patients dépouillements d’archives à l’occasion de ma thèse m’ont révélé des éléments qui renversaient une deuxième idée reçue,²⁶ et régulièrement mise en avant par la littérature sur le sujet, selon lesquelles les premiers établissements d’enseignement supérieur qui acceptèrent de dispenser un enseignement commercial seraient apparus seulement vers 1880-1900, sous la forme d’écoles de commerce de niveau universitaire, notamment en Allemagne (Locke, 1984) ou au sein d’universités, comme en Angleterre (Arena, 2011).

Plus précisément, la littérature jusqu’à ce jour prétendait que les écoles de commerce de niveau supérieur ne seraient nées que dans les deux dernières décennies du XIX^e siècle à la fois en Europe et aux États-Unis (Engwall, et Zamagni, 1998 ; Kaplan, 2014, 2018 ; Musiedlak, 1990 ; Tagliaferri, 1971). Cette allégation repose sur l’observation qu’en 1881 ouvrirent deux écoles de commerce, initialement modestes mais promises à un brillant avenir ; à savoir HEC (qui devint plus tard HEC Paris) et la Wharton School of Finance and Commerce (qui devint plus tard la Wharton Business School). Partant, certains auteurs (Marco et Poivret, 2022, p.99 ; Kaplan, 2014) ont avancé que le millésime 1881 correspondrait à l’année de naissance de l’enseignement commercial supérieur.

Je dois admettre que la lecture de ces articles m’a laissé assez dubitatif sur le fait qu’il suffise de relever la concomitance de l’ouverture de deux écoles des deux côtés de l’Atlantique pour en inférer la naissance d’un nouvel enseignement de type supérieur. En outre, cette mise en parallèle passait sous silence une différence majeure : HEC n’était pas du tout un établissement d’enseignement supérieur lors de son ouverture, contrairement à la Wharton School of Finance and Commerce (Meuleau, 2021 ; Sass, 1982). Manifestement donc, l’équivalence établie par la littérature entre HEC et la Wharton School of Finance and

²⁶ Pour rappel, comme vu dans le chapitre précédent, la première idée reçue remise en question par mes travaux est celle suivant laquelle les écoles de commerce, durant les trois premiers quarts du XIX^e siècle, étaient très peu nombreuses et seulement présentes dans trois pays européens uniquement – la France, la Belgique et l’Italie.

Commerce était erronée. De ce fait, il m’a semblé utile de revenir sur cette assertion ; ce qui exigeait d’examiner plus en détail les liens entre les établissements d’enseignement supérieur et l’enseignement commercial au XIX^e siècle.

C’est dans cette optique qu’est né mon article “The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools” (voir la publication n°3 en annexe 3). Ce dernier met à jour un pan de l’histoire de l’enseignement commercial qui avait été oublié : en Europe, les premières institutions à dispenser officiellement cet enseignement relevaient de l’enseignement supérieur technique. Il s’agissait des écoles polytechniques avec division commerciale qui apparurent dans les toutes premières années du XIX^e siècle (voir encadré ci-dessous). Après avoir rapidement présenté les conditions de rédaction de cet article (1), je vais en détailler les contributions (2).

Figure 10 – Encadré sur ma recherche « Un modèle d’enseignement commercial pionnier dans l’Europe du XIX^e siècle : La formation hybride d’ingénieurs/managers »

Passant, A.J.-G. (2019). “The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools”, *Business History*, Volume 61(6), pp.1051-1082.

The setting of European commercial education has traditionally been addressed with reference to higher schools of commerce and faculties of business. This has not taken into account empirical evidence showing that, historically, higher engineering schools also offered a mixed education in mercantile and technical subjects to students who wanted to devote themselves to business. However, this type of schooling has received little attention. This article investigates how commercial departments from higher engineering schools constituted an initial, yet ephemeral, public attempt to build an engineering model of commercial education that closely combined mercantile and technical instruction well before the twentieth century.

1. La genèse de cet article : Un « *surgeon académique* »

Les circonstances de publication de cet article méritent d’être détaillées avant ses contributions. J’avais eu l’occasion, dans mon article paru en 2016 (voir la publication n°1 en annexe 3), de mentionner en quelques lignes le cas des écoles polytechniques avec division commerciale. L’originalité de ce modèle me semblait mériter une recherche plus approfondie, éventuellement sanctionnée par la publication d’un nouvel article. C’est pourquoi je consacrai les mois suivant à la rédaction d’un nouveau manuscrit sur le sujet.

Mes directeurs de thèse furent quelque peu surpris par ma détermination à resoumettre, quelques semaines à peine après la publication de mon premier article, un nouveau manuscrit. Comme me le conseilla alors l’un deux : « Ne vous mettez pas trop de pression pour les publications, Adrien. Elles sont certes indispensables pour devenir professeur titulaire mais

votre priorité doit être de rédiger votre thèse. Une fois que vous aurez rédigé celle-ci, et nous pensons que ce sera une belle thèse, les publications suivront ». Jean-Philippe Bouilloud et Anne Gratacap avaient raison ; à cette étape de mon jeune parcours, la thèse devait être prioritaire et les publications secondaires.

Toutefois, à cette époque, mes connaissances sur le sujet sur lequel je voulais écrire étaient fraîches : j'avais identifié, puis consulté, plusieurs milliers de pages d'archives, en français et en anglais principalement, en italien, en espagnol et en portugais accessoirement, et m'estimais prêt à les compiler sous la forme synthétique d'un nouvel article de recherche. Reporter la rédaction de celui-ci de deux ou trois ans – le temps d'achever puis de soutenir ma thèse – impliquait de recommencer *sine die* tout ce minutieux travail d'analyse d'archives. À supposer que j'en aie l'énergie, l'envie, et l'opportunité le moment venu, bien entendu... En somme, cette perspective ne m'enchantait guère et c'est pourquoi je résolus de rédiger quand même un nouveau projet d'article sur ce sujet que je venais d'exhumer.

Je promis toutefois à mes directeurs de thèse de ne pas y consacrer plus d'un mois de mon temps. Je leur assurai en outre que le manuscrit, accepté ou non pour publication, figurerait dans la thèse qui, ce faisant s'orientait – sans que cela ne fût délibéré de ma part – vers le format de la « thèse par essais ». En somme, je tentai de « ménager la chèvre et le chou », – si mes directeurs de thèse me permettent, rétrospectivement, cette image.

La rédaction de ce manuscrit me passionna tellement que j'y consacrai au total deux mois de travail, fin 2016, avant de l'envoyer à la revue qui avait réservé un accueil si enthousiaste à ma première publication, *Business History*. Ma nouvelle proposition y reçut également un nouvel accueil favorable auprès de l'éditrice – Stéphanie Decker²⁷ – et des trois relecteurs anonymes. Après un délai de dix-huit mois d'échanges avec mes évaluateurs – un délai plus conforme aux usages en vigueur dans les milieux académiques que ce que j'avais connu lors de ma première expérience de publication – mon manuscrit fut publié en ligne en mars 2018 dans *Business History*, soit un an avant sa parution au format papier.

Pour contenir cette étude dans les limites ordinaires d'un article, il me fut demandé, lors du dernier tour de révisions, de restreindre son périmètre aux écoles polytechniques les plus marquantes – ô sacrifice ! De ce fait, et à mon grand regret, je dus supprimer plusieurs pages sur les écoles polytechniques établies en Italie, en Angleterre et en France qui, elles-aussi, avaient ouvert des sections d'enseignement commercial en leurs murs. En dépit de ces

²⁷ Stéphanie Decker est une universitaire britannique. Professeur de stratégie et historienne de la gestion, elle enseigne à la Birmingham Business School. Ses recherches portent sur ce que les méthodes historiques peuvent nous apprendre dans l'étude des organisations.

coupes claires, cet article apporte au moins quatre contributions empiriques à la littérature sur l'histoire de l'enseignement commercial.

2. Les contributions empiriques de cet article

Mon article “The early emergence of European commercial education in the nineteenth century: Insights from higher engineering schools” (voir la publication n°3 en annexe 3) révèle, d'abord, que les universités n'ont pas été les premiers établissements d'enseignement supérieur à offrir des formations commerciales en Europe au début du XX^e siècle : dès les années 1800, plusieurs écoles polytechniques offrirent des formations en ce sens. Ce faisant, cet article complète ma première publication (voir la publication n°1 en annexe 3) en révélant que les origines de l'enseignement de la gestion sont moins bien connues qu'il n'y paraît. Les écoles de commerce, qui n'étaient pas reconnues comme des établissements d'enseignement supérieur dans l'Europe du XIX^e siècle, ne furent pas les promotrices de l'enseignement commercial au niveau supérieur, pas plus que les universités, car elles furent précédées dans ce domaine par certaines écoles polytechniques.

Cet article montre ensuite que les pouvoirs publics, en particulier les gouvernements nationaux, régionaux voire municipaux, ont été des acteurs cruciaux pour le développement de ces formations commerciales supérieures, en tant que décideurs et que financeurs. Ce faisant mon article remet en cause une idée couramment répandue dans la littérature suivant laquelle les premières formations commerciales furent initiées par des entités privées (mécènes individuels, chambres de commerce, associations commerçantes, etc.) pour suppléer à l'inertie des pouvoirs publics supposément hostiles à ce type d'enseignement. En réalité, les pouvoirs publics en Europe furent hostiles à l'instauration de l'enseignement commercial au sein des universités, mais pas à l'enseignement commercial en tant que tel. Comme ce dernier était perçu comme relevant de l'enseignement technique et pas académique, il fut dispensé dans certaines écoles techniques supérieures – les écoles polytechniques – et non dans des universités.

Troisièmement, cet article met en lumière un format hybride de formation, à la fois technique et commercial, pour former un nouveau type d'agent économique : l'ingénieur gestionnaire, capable de créer et de diriger une entreprise ou d'y travailler comme salarié. Plusieurs décennies avant que des ingénieurs tels que Frederick Taylor, Henry Ford et Henri Fayol ne révolutionnent les techniques de gestion, les écoles polytechniques avec division commerciale montrèrent donc que les compétences de l'ingénieur pouvaient légitimement

s'exprimer dans le domaine commercial et que, en contrepartie, ce dernier n'était pas forcément un « enseignement au rabais » destiné aux fils de la bourgeoisie incapables de suivre des études supérieures.

Enfin, la dernière contribution de cet article porte sur les raisons ayant conduit à la disparition de ce singulier type de formation. Pourquoi les écoles polytechniques fermèrent-elles leur division commerciale au terme de quelques années voire décennies d'expérimentation ? Cette question rejoignait parfaitement la préoccupation centrale de ma thèse de doctorat sur les stratégies de pérennité – et leur possible insuccès – dans le champ de l'enseignement de la gestion. L'hostilité de certains administrateurs au sein des écoles polytechniques (qui voyaient dans ces divisions commerciales un frein pouvant empêcher, à terme, la reconnaissance de ces écoles comme des universités techniques) ainsi que la désaffection des étudiants ingénieurs (qui recevaient une formation commerciale relativement brève et superficielle au détriment de leur formation technique) provoquèrent la fermeture de ces divisions.

Paradoxalement, même si cette recherche pouvait être rattachée à ma problématique générale de thèse, elle ne fut pas incluse dans la version finale de celle-ci, suivant la recommandation de l'un de mes rapporteurs qui jugea que ma thèse était suffisamment longue (un millier de pages) et qu'il n'était pas souhaitable de la rallonger d'une quarantaine de pages en détaillant le modèle des écoles polytechniques avec division commerciale ; modèle déjà évoqué (de manière succincte) dans le premier chapitre de ma thèse. Cette suggestion était judicieuse et cet article ne fut donc pas repris dans ma thèse.

Chapitre 3 – De l'école de commerce à l'école de management : Retour sur une mutation peu étudiée

Mon troisième article paru dans le domaine de l'histoire de la gestion porte sur un périmètre beaucoup plus restreint que les deux précédents. Pas de perspective comparative à l'échelle européenne ni sur un ou deux siècles cette fois-là. Le manuscrit en question porte sur l'histoire de l'ESCP, et plus spécifiquement sur l'évolution de son cursus d'enseignement en termes de programmes, d'étudiants, de professeurs, de débouchés, etc. des années 1960 à nos jours. Dans cette publication, j'en analyse les causes, les conséquences et les acteurs sur plusieurs décennies, notamment pour relativiser le poids de l'influence étatsunienne dans la modernisation des écoles de commerce d'Europe ; influence si régulièrement mise en avant par la littérature sur le sujet (Engwall et Zamagni, 1998 ; Gemelli, 1996, 1998 ; Pettigrew, Cornuel, et Hommel 2014 ; Kaplan, 2014, 2018). Dans les deux sections qui suivent je vais revenir sur la genèse de cet article (1), puis sur ses contributions (2).

Figure 11 – Encadré sur ma recherche « La formation des managers en écoles de commerce : Une étude de cas longitudinale de ses dynamiques, facteurs et acteurs depuis les années 1960 »

Passant, A.J.-G. (2022a). “Making European managers in business schools: A longitudinal case study on evolution, processes, and actors from the late 1960s onward”, *Enterprise & Society*, Volume 23(2), pp.478-511.

There have been calls in recent literature for researchers to open up the “black box” of business schools to explore their dynamics and behaviors in-depth for a context-sensitive understanding of their evolution. Drawing on the case of ESCP, a leading business school in France, this article shows how European business schools’ curricula have evolved since the late 1960s in response to a combination of powerful actors’ demands and the emergence of new processes in the educational domain. This article finds that while European business schools’ curricula reflect the influence of internal and external forces, they do not converge to a common type, because of the different market and political and cultural contexts in which they operate. It also finds that business schools in Europe purposefully do not imitate those in the United States.

1. La genèse de cet article : Perseverare diabolicum est

La genèse de cet article (voir la publication n°6 en annexe 3) fut, comme pour les publications précédentes, l'occasion d'enseignements bien utiles pour mon parcours d'enseignant-chercheur. Sans exagérer, ce manuscrit était maudit. Un *bad luck paper*, comme le disent nos collègues anglo-saxons.

Je l'avais rédigé à l'été 2018, quelques mois avant de soutenir ma thèse, en pleine canicule et dans l'excitation collective qui entourait alors la coupe du monde de football où la France, vingt ans après son premier coup d'éclat, ceignait à nouveau la couronne de lauriers tant enviée. Pourquoi faire ici allusion à cet événement sportif ? Pour me permettre une (courte) digression sur les belles expériences qui accompagnent notre métier d'enseignant-chercheur et aussi leur difficile communicabilité parfois auprès de publics tiers. Comme je l'ai vécu lors de cet événement international, la concentration intellectuelle qui soutient la rédaction d'un article de recherche est une expérience tout à fait singulière car elle peut parvenir à nous abstraire complètement du monde ; ce qui au demeurant peut être fort utile quand vous vivez dans une mansarde surchauffée. Il y a quelques mois, mi-2022, j'eus avec mes étudiants sportifs de haut niveau l'échange suivant :

- (Un élève) : « Eh, M'sieur, vous faisiez quoi, vous, le soir où la France est devenue championne du monde de foot en 2018 ? »
- (Moi, spontanément) : « Je travaillais sur un projet d'article en anglais ».
- (La classe, stupéfaite) : « Quoi ?!!! Pas possible ?!!! Vous blaguez ? C'est trop dommage ; vous deviez être vert ! »
- (Moi, olympien) : « Non pas du tout. En fait, j'étais tellement concentré par ce que j'écrivais et tellement excité intellectuellement que je me suis isolé du monde, sans même m'en rendre compte ! »
- (Un élève, dubitatif) : « Au point de manquer le match du siècle ? C'est mystique, ça comme genre d'expérience ! »
- (Moi) : « Non, rien de mystique. Juste une expérience intellectuelle. Très gratifiante et qui n'est d'ailleurs pas exempte de beauté. Je vous souhaite de tout cœur de la connaître un jour ! La recherche académique est une grande pourvoyeuse de ce genre d'expériences ».

Le regard que me lancèrent tous mes élèves, interrogateur quant au degré de sérieux de mes propos, était perplexe. Et pourtant, comme bien des collègues, je reconnais que cette expérience troublante dans laquelle la concentration intellectuelle et la rédaction de manuscrits me plongent d'ordinaire est particulièrement grisante ! En s'abîmant dans ce qu'il écrit le chercheur parvient parfois à s'oublier complètement pour s'immerger dans un univers intellectuel dont lui seul détient les clefs. Ce faisant, la recherche se convertit en un singulier « passe-temps » ; à savoir non pas une activité récréative pour « tuer le temps » mais une activité créative pour, véritablement, « passer au-delà du temps ».

A posteriori, il peut être déstabilisant de prendre connaissance de ce qui a été écrit dans cet « état second ». « Je ne me rappelle pas avoir écrit ces propos... Et pourtant, c'est bien moi qui les ai écrits ! Et je dois avouer qu'ils retracent d'ailleurs fidèlement ce que je pense... Même si je n'ai pas le sentiment d'en être moi-même l'auteur » ; voilà une réflexion qui me traverse souvent l'esprit

quand je relis après-coup certains de mes écrits – et je dois reconnaître que la rédaction du présent mémoire d'HDR m'a permis de renouveler avec plaisir cette expérience intellectuelle. Comme l'avait écrit Proust, toute œuvre est « le produit d'un autre moi que celui que nous manifestons dans nos habitudes, dans la société, dans nos vices ». Dans tous les cas, le silence médusé qui accompagna ma dernière réponse en classe m'indiqua que, ce jour-là du moins, je n'avais vraisemblablement pas contribué à susciter de vocations d'enseignant-chercheur parmi mes étudiants ! Dommage. Je ferai sans doute mieux une fois prochaine !

J'avais rédigé ce manuscrit en réponse à un appel à soumissions lancé en 2018 par les éditeurs invités de la revue *Management & Organizational History*. Ces derniers souhaitaient proposer un numéro spécial consacré à l'histoire de l'enseignement de la gestion ; sobrement intitulé *Making Managers*. Avec le cas de l'ESCP, la doyenne mondiale des écoles de commerce, j'avais, pensai-je, une étude de cas de choix. Je rédigeai donc un article d'une vingtaine de pages sur l'évolution du programme scolaire de l'ESCP sur deux siècles. Mon papier fut présenté par moi à la *World Economic History Conference*, organisée début août 2018 à Boston, où il fut unanimement apprécié par les éditeurs invités et par tous les participants. Fort de cet accueil, j'améliorai alors le texte en suivant leurs recommandations et l'envoyai à la revue quelques semaines plus tard.

Trois mois après, je reçus un étonnant retour de l'éditeur (premier coup du sort). Le manuscrit n'était finalement pas retenu pour le numéro spécial de *Management & Organizational History* et ce pour un motif abracadabrant. En effet, les trois relecteurs anonymes avaient tous plébiscité le papier (l'expression *I do adore* a effectivement été employée par deux relecteurs). Dans leurs trois pages de commentaires, tous recommandaient une décision d'acceptation de publication sous réserve de modifications mineures. Étonnamment, l'éditeur de la revue alla à l'encontre des trois évaluations qui lui avaient été remises. Voici comment il justifia sa décision : « Si les trois relecteurs anonymes saluent la qualité de l'article et se déclarent favorables à sa publication sous réserve de révisions mineures, j'avoue ne pas être aligné avec eux. Certaines des recommandations qui sont formulées ne relèvent pas de simples corrections orthographiques mais exigent un travail de fond nécessitant plusieurs mois de travail. Malheureusement, le numéro spécial doit sortir dans six mois, et j'estime que vous n'aurez pas le temps de procéder aux changements requis. J'ai donc pris la décision d'exclure votre manuscrit du numéro spécial mais, avec votre accord, je compte le proposer pour publication dans un numéro ordinaire de la revue *Management & Organizational History* ».

Une telle justification me lassa pantois. Je découvris ainsi, assez brutalement, le pouvoir manifestement sans garde-fous dont jouissent parfois certains éditeurs de revues académiques. Bref, l'important pour moi étant de partager autant que possible le fruit de mes travaux, j'acceptai tout de même la proposition de l'éditeur pour publier l'article dans un numéro ordinaire. Le manuscrit fut

donc envoyé à trois nouveaux relecteurs anonymes qui, après cinq mois d'attente, m'envoyèrent leur verdict. S'ils étaient convaincus de l'intérêt de l'article pour la revue, ils pointaient du doigt plusieurs points qui leur semblaient exiger des corrections importantes – dont la périodisation en trois époques (pourtant acceptée par les trois précédents relecteurs) ; ce qui exigeait une révision de la structure de l'article et donc sa refonte. En somme, l'article était accepté mais, cette fois, sous réserve de révisions majeures. J'employai donc une partie des trois mois suivants – pas leur totalité car, récemment embauché comme enseignant-chercheur titulaire, il me fallait créer mes premiers cours – à réviser le manuscrit. Je l'envoyai donc en décembre 2019 avec le ferme espoir de le voir chaleureusement accueilli par l'éditeur et les relecteurs anonymes.

Je n'ai jamais su ce qu'il s'est vraiment passé mais dix-huit mois plus tard, après moult relances de ma part auprès de l'éditeur, je n'avais toujours aucune nouvelle des relecteurs (deuxième coup du sort). Je savais que les temps de révisions étaient certes variables entre les revues mais je n'avais encore jamais entendu parler de dix-huit mois d'attente pour une seule étape de révision d'un manuscrit. Je résolus donc de reprendre mes droits sur cet article et j'envoyai un ultime courriel (resté lui aussi à jamais sans réponse) à l'éditeur dans lequel je lui faisais part de ma déception d'avoir attendu en vain un an et demi et, en conséquence, de ma décision de soumettre cet article à une autre revue. Ce que je fis.

À l'été 2020, je soumis donc le manuscrit à la revue *Enterprise & Society*. Trois mois plus tard, je reçus un retour favorable de la part de l'éditeur Andrew Popp,²⁸ et de trois relecteurs anonymes. Le manuscrit avait plu mais l'horizon temporel de deux siècles (qui avait pourtant convaincu les six précédents relecteurs anonymes même si leurs avis divergeaient quant à ma périodisation) indisposait l'un des trois relecteurs. L'éditeur, ignorant les arguments des deux autres relecteurs favorables à cet horizon, lui donna raison. La mort dans l'âme, je me résolus donc à restreindre la période étudiée – qui pourtant faisait tout l'intérêt de l'étude à mes yeux – passant ainsi de deux siècles à cinq décennies. Après plusieurs mois d'échanges avec les relecteurs, le manuscrit, considérablement enrichi par leurs remarques sur des points auxquels je n'avais pas initialement pensé (comme le rôle des sports ou des locaux dans la formation), fut accepté sous réserve de révisions mineures. L'un des trois relecteurs anonymes fit cependant remarquer à cette occasion que « s'il est normal que l'article s'allonge au fur et à mesure des échanges avec les relecteurs, il ne doit toutefois pas dépasser la limite de 12 000 mots. Il serait donc souhaitable que vous diminuiez de moitié le manuscrit révisé avant sa publication ». C'était le troisième coup du sort ; décidément cet article était maudit !

²⁸ Andrew Popp est historien de la gestion. Il est professeur d'histoire à la Copenhagen Business School. Ses recherches portent sur l'histoire des entreprises familiales et le rôle des émotions dans la gestion des entreprises.

Je dus, encore une fois la mort dans l'âme, sacrifier des pages entières d'observations qui contribuaient au « sel intellectuel » de l'article et qui résultaient de mois entiers d'échanges avec les relecteurs, pour me conformer à une norme quantitative de mots imposés. Je me reprochai à cette occasion de ne pas avoir soumis le manuscrit à la revue *Business History* qui était (à l'époque) l'une des seules à ne pas imposer de nombre maximal de mots aux manuscrits soumis.

L'article, sous le titre "Making European managers in business schools: A longitudinal case study on evolution, processes, and actors from the late 1960s onward", fut donc publié en ligne à l'hiver 2021 – soit trois ans après sa première soumission – quoique dans une version nettement amoindrie par rapport à sa version initiale.

Ce fut précisément trois semaines après sa mise en ligne que le sort frappa une dernière fois. Le nouvel éditeur de la revue *Management & Organizational History* me contacta pour me signaler qu'à l'occasion de sa prise de fonction il avait procédé à « l'époussetage » des archives de la revue et qu'il venait, par le plus grand des hasards, de prendre connaissance de mon manuscrit (dans sa version de décembre 2018) ! Il me demanda les raisons pour lesquelles je n'avais pas poursuivi le processus de révision [sic] et si celles-ci tenaient toujours. « Seriez-vous prêt à réamorcer le processus dans notre revue ? » me demanda-t-il. Argh !!! C'était une question que j'avais attendue en vain pendant un an et demi. Et à présent elle m'était posée au moment exact où il ne m'était plus permis d'y répondre favorablement. Quand le sort s'acharne sur un article académique, décidément, il ne desserre pas aisément ses mâchoires inflexibles de sa proie... Je m'étendis donc, dans un courriel fort détaillé, sur les circonstances qui avaient manifestement conduit à mon insu au classement de mon manuscrit dans le « tiroir aux oubliettes ». Je le terminai en informant l'éditeur de la mise en ligne de mon dernier article qui était, en fait, un avatar de celui qu'il avait lu. « C'est passionnant ; malheureusement, si nous publions votre manuscrit dans sa version de décembre 2018, il risquerait de plagier la partie la plus contemporaine de votre article nouvellement publié ». « C'est bien aussi mon avis » répondis-je. « Dans ce cas, oublions l'histoire des programmes de cours à l'ESCP et sentez-vous libre de nous proposer un nouvel article sur les deux siècles d'histoire de cette école ! » s'enthousiasma l'éditeur. Et c'est ainsi que renaquit en moi l'espoir de pouvoir, un jour, publier un article académique proposant une analyse longitudinale sur deux siècles d'histoire.

Cette expérience m'enseigne à quel point la publication académique est un exercice qui relève parfois du marathon, s'étalant tellement dans le temps que les acteurs mobilisés dans son processus – éditeurs et relecteurs – sont contraints de varier, dans leur identité ou dans leurs opinions. Néanmoins, en dépit de tous les aléas qui surviennent – et ils peuvent être nombreux – il ne faut pas désespérer ; il faut persévérer ! Voilà encore un autre enseignement que je pourrai partager à mes futurs doctorants.

2. Les contributions empiriques de cet article

Mon article “Making European managers in business schools: A longitudinal case study on evolution, processes, and actors from the late 1960s onward” confirme qu’un processus d’américanisation de l’enseignement de la gestion s’est bel et bien déroulé en France à partir des années 1970. Ce dernier s’est manifesté par l’adoption de certains standards considérés comme inventés par la Harvard Business School (la méthode des cas en gestion) et observés dans nombre d’écoles de commerce des États-Unis avant de se diffuser en France (le recrutement de professeurs docteurs en gestion, le développement de recherches publiées dans des revues académiques, l’implémentation de programmes de formation continue et de MBA). Toutefois, à travers le cas de l’ESCP, mon article nuance les observations habituellement énoncées par la littérature de deux façons.

À ce titre, la première contribution de mon article est de rappeler que cette américanisation fut partielle car marquée, d’abord, par des actes de résistance qui n’avaient à ce jour pas été mis en avant par la littérature sur le sujet (Kaplan, 2018) concernant deux aspects du modèle étatsunien que la direction de l’ESCP souhaitait voir adopter mais auxquels la majorité des professeurs (soutenue en partie par les élèves) s’opposa avec succès – à savoir le modèle d’enseignement monolingue en anglais et le modèle spatial du campus suburbain doté de ses propres installations sportives. L’américanisation fut également partielle parce que certaines pratiques observées aux États-Unis furent adoptées après avoir été adaptées au contexte national, comme le part-time MBA inspiré du MBA étatsunien mais plus bref que ce dernier et destiné à des étudiants ayant nettement moins d’expérience professionnelle que leurs homologues d’outre-Atlantique. De même, si l’ESCP, comme toutes les écoles de commerce en France, s’est doté par la suite d’un programme MBA plus conforme au modèle étatsunien, ce dernier n’est jamais devenu, contrairement aux États-Unis, le programme phare de l’école, que ce soit en termes de prestige, de nombre d’étudiants ou de génération de revenus. En d’autres termes, si l’influence étatsunienne fut réelle, elle ne fut cependant pas incontestée. Elle se heurta, comme le détaille mon article, à la concurrence d’autres influences, comme (1) le poids de la culture académique française très attachée au modèle de la « grande école », ou comme (2) l’eupéanisation de l’enseignement supérieur en Europe amorcée dès les années 1970 – et non à partir des années 1990 comme le prétendait à tort la littérature jusque-là (Kaplan, 2014, 2018). Ce faisant, la principale contribution de mon article est de soutenir empiriquement les travaux de Gemelli (1996, 1998) selon lesquels, en matière d’enseignement de la gestion, le concept d’« américanisation » mériterait d’être remplacé par le concept d’« hybridation »

(ou d'« américanisation partielle ») car il permet de rendre compte à la fois de la diversité des sources d'inspiration auxquelles les écoles de commerce françaises se sont abreuvées pour se moderniser (sources parmi lesquelles figuraient les États-Unis parmi d'autres) mais aussi de la sélectivité des processus d'imitation (qui ne se sont jamais traduits par un transfert mécanique d'un modèle élaboré à l'étranger).

Ensuite, la deuxième contribution empirique de mon article est de mettre en lumière des acteurs qui, étonnamment, n'avaient pas encore été envisagés comme des relais de ce processus d'américanisation (partielle) : les directeurs d'école. En effet, mon article rappelle que le premier directeur qui enclencha l'américanisation partielle de l'ESCP fut Jean Vigier – un diplômé du Centre de Préparation aux Affaires (CPA), une école de commerce créée par la Chambre de Commerce de Paris en 1930 sur le modèle de la Harvard Business School. Ce directeur lança le processus d'américanisation partielle de l'ESCP peu après son voyage aux États-Unis du printemps 1968 au cours duquel il avait visité sept *business schools* dont la Harvard Business School. De même, l'un de ses successeurs, Jean-Louis Scaringella, diplômé de la Harvard Business School et ancien directeur du CPA, fut le premier à lancer l'ESCP dans le processus d'accréditation AACSB (2003) tout en favorisant la création d'une fondation pour soutenir le développement de l'école grâce aux dons de ses diplômés (2005). Deux autres de leurs successeurs avaient étudié dans des écoles de commerce fortement inspirées du modèle de la Harvard Business School ; à savoir Pierre Koch, titulaire d'un MBA de l'INSEAD, ainsi que Frank Bournois, diplômé d'un MBA d'Aston University. Je renvoie le lecteur à l'article n°6 disponible de l'annexe 3 du présent mémoire pour avoir davantage de détails sur ce sujet.

De ce fait, à côté des propagateurs de l'influence étatsunienne exercée sur les écoles de commerce en dehors des États-Unis que la littérature à date (Djelic et Amdam, 2007 ; Gemelli, 1998) avait déjà identifiés (principalement les fondations philanthropiques, les missions de productivité, la FNEGE, etc.), mon article ajoute les directeurs d'écoles. Cette contribution empirique complète le panorama des instigateurs de la modernisation des écoles de commerce françaises à un niveau davantage « à hauteur d'hommes » en l'élargissant vers des acteurs incarnés et individuels et pas seulement des acteurs organisationnels.

Chapitre 4 – Une école de commerce pour les Indochinois : Exploration d’un pan méconnu de l’histoire de l’enseignement de la gestion au temps des colonies

Mon dernier article publié (voir la publication n°8 en annexe 3) s’inscrit, comme les précédents, dans le champ de l’histoire de la gestion. Il porte sur la genèse de l’enseignement de la gestion dans un contexte qui, à ce jour n’avait pratiquement pas été étudié, à quelques rares exceptions près : celui de la formation des commerçants/gestionnaires dans les colonies européennes. Avant de détailler les contributions de cet article (2), je tiens à revenir sur les circonstances singulières qui ont présidé à sa rédaction (1).

Figure 12 – Encadré sur ma recherche « La formation du personnel commercial colonisé en Indochine : Ce que nous apprend l’École Supérieure de Commerce de Hanoï »

Passant, A.J.-G. (2022c). “Educating indigenous commercial executives. A business school in colonial context: The case of the Indochina Higher School of Commerce (1920-1932)”, *Business History*, pp.1-58.

Research has traditionally addressed higher commercial education in the setting of Western countries, which does not consider empirical evidence that historically some higher education institutions devoted to commercial education were also founded in the colonies. Drawing on archival analysis, this article details the case of the Hanoi Higher School of Commerce, founded in 1920, which was officially the first commercial school at the tertiary level in Vietnam in colonial times. Although this school was formed to contribute to the formation of a new type of ‘indigenous elite’, as the colonial administration referred to them, its development was hampered by the contradictions of French colonial policy. Despite its brief existence, the analysis of the Hanoi Higher School of Commerce adds a significant layer to the literature concerning the global history of commercial education at higher level.

1. La genèse de cet article : Faire de la recherche en temps de pandémie mondiale

Encore une fois, je dois reconnaître que cet article est né de mon engagement fortuit dans une voie de recherche que je n’avais pas préméditée. Je m’y suis laissé conduire « par accident », en 2020. Cette année fut celle de l’épidémie mondiale de Covid ; épidémie marquée en France par trois mois de confinement, dont deux mois consécutifs au printemps. Confiné dans mon logement parisien, je n’avais accès à aucun « extérieur » selon le vocabulaire des agents immobiliers : ni cour, ni terrasse, ni balcon ne me permettaient de sortir prendre l’air. En dehors de l’ouverture de la fenêtre unique de mon studio exposé plein Nord et donnant malheureusement sur un mur aveugle, ainsi que des courtes

sorties autorisées pour accomplir mes achats alimentaires, je n'avais guère la possibilité de m'évader physiquement.

Sur le plan mental, les occasions d'évasion n'étaient guère plus réjouissantes. Le confinement ayant été décrété brutalement, je n'avais pas eu la présence d'esprit de me précipiter en bibliothèque pour y emprunter des livres. Enfermé chez moi, je me retrouvai sans rien à lire, en dehors de mes supports de cours, des exercices de mes étudiants et de mes brouillons de manuscrits. Comme des dizaines de milliers de collègues, j'enchaînais donc les cours à distance que j'alternais avec la correction d'épreuves de mes projets d'articles ; le tout entrecoupé (ô désespoir) des statistiques alarmantes du ministère de la Santé sur le nombre de victimes journalières... Statistiques d'autant plus alarmantes que je m'inquiétais pour mes proches (ma mère, ma tante et deux cousines) qui, professionnelles de la santé, se rendaient tous les jours à l'hôpital pour y prodiguer les soins nécessaires à des patients qui, de manière croissante, se révélaient être contaminés par ce terrible virus contre lequel aucun remède n'avait été alors identifié.

Manger/enseigner/étudier/s'informer/dormir : telles étaient les cinq activités que je répétais invariablement sept jours sur sept, d'une semaine sur l'autre. Ce n'était pas un quotidien bien réjouissant mais, paradoxalement, parce que ma situation était banalement ordinaire à cette époque, elle me semblait supportable. Il est toujours réconfortant de sentir d'autres épaules contre les siennes dans les situations catastrophiques. À partir du mois d'avril 2020, entendre quotidiennement à 20h, par-delà le mur aveugle qui m'obstruait tout horizon, l'écho des applaudissements de mes voisins saluant le courage des professionnels de la santé me réchauffait le cœur. Tout en me permettant de relativiser sur ma situation. Non seulement je n'étais pas le seul à être confiné – l'écho démultiplié des applaudissements m'indiquait bien que des centaines de « camarades d'infortune » partageaient mes conditions d'enfermement – mais en plus j'avais la possibilité de ne pas être directement exposé au virus, puisque je ne faisais pas partie des professionnels de la santé que l'on célébrait précisément pour leur dévouement à combattre la pandémie. Ma situation aurait donc pu être bien pire, d'autant que, n'étant pas chargé de famille, je n'avais à m'occuper que de moi. Face à ce quotidien cloîtré, répétitif, et anxiogène, je ressentis le besoin de m'évader mentalement, de voyager par l'esprit à défaut de ne pouvoir le faire corporellement. En un mot, j'avais envie de stimulation intellectuelle. Et de dépaysement.

C'était, me sembla-t-il alors, le moment propice pour me plonger « jusqu'au cou » dans les archives (numériques à défaut de ne pouvoir les consulter en format papier). À cette époque, je me souvins opportunément qu'à l'occasion de mes recherches aux archives de la Bibliothèque nationale de France (BNF) en 2017 – à l'époque où je « traquais » tous les documents susceptibles de m'aider à reconstituer l'histoire de l'ESCP – j'étais tombé par hasard sur une brochure des années 1930 dans

laquelle un individu prénommé Luong Văn Hau, se présentant comme « diplômé de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï », décrivait l'école de commerce privée qu'il venait d'ouvrir à Saïgon. À l'époque, ce document d'archive m'avait fortement interloqué. Des écoles de commerce auraient-elles existé dans l'Indochine coloniale ? Si oui, la littérature relative à l'histoire de l'enseignement de la gestion n'en avait encore jamais fait état. Il y avait donc là, potentiellement, un versant oublié de l'histoire des écoles de commerce qui ne demandait qu'à être abordé par le jeune chercheur que j'étais alors. Si des écoles de commerce ont existé un jour dans la péninsule indochinoise, alors des questions que je ne m'étais pas encore posées méritaient de l'être. Comment ces écoles de commerce coloniales étaient-elles organisées comparativement aux écoles homologues de la métropole ? Prodiguaient-elles un enseignement spécifique (en termes de finalités, de cours, de public scolaire...) en raison du contexte colonial ? Qu'advint-il de ces écoles après la décolonisation ?

À l'époque de la découverte de cette archive, en 2017, je n'avais pas pris le temps de creuser le sujet mais je m'étais promis de le faire, un jour, quand les circonstances me le permettraient. Les circonstances exceptionnelles du confinement me permirent de concrétiser ce vœu. En marge du télétravail auquel j'étais contraint comme des millions d'autres, je travaillai donc sur l'histoire de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï. Ce travail me permettait de satisfaire mon envie d'évasion qui était d'autant plus prononcée que, en plus de mon enfermement à domicile, je ressentais à ce moment-là une certaine lassitude intellectuelle à toujours travailler sur le cas de l'ESCP.

N'ayant plus accès aux archives au format papier, je résolus donc de commencer mon investigation à partir d'archives et de sources imprimées ayant été numérisées. Je me concentrai sur les archives françaises (en priorité celles de la BNF et des Archives nationales d'outre-mer à Aix-en-Provence) mais aussi vietnamiennes (en priorité celles des Centres II et III des Archives de Ho Chi Minh City). À l'aide de mots clés peu nombreux et très larges (« école de commerce » suivi des mots « Indochine », « Hanoï » et « Saïgon »), je pus identifier un nombre très considérable de documents mentionnant au moins deux de ces termes. Ces documents numérisés étaient de nature variable : il s'agissait de rapports de l'administration coloniale française, de discours des présidents de l'Université de Hanoï, des programmes de cours et des conditions de recrutement des écoles publiques de la colonie, des articles de la presse coloniale, des brochures publicitaires, des notices nécrologiques, etc. Le dépouillement de cette documentation numérique m'occupa plus de six semaines d'affilée – soit jusqu'au terme du premier confinement de mars/avril/mai 2020.

Les éléments recueillis me permirent de constater qu'une « école supérieure » de commerce » avait effectivement été créée par l'administration française en Indochine dans les années 1920. Ils me

permirent, en outre, de reconstituer en partie l'histoire de celle-ci sous la forme d'une première chronologie, très incomplète certes, mais suffisante pour savoir que cette école ferma ses portes en 1932 en raison – notamment mais pas exclusivement – des troubles que provoquaient certains de ses étudiants.

Fort de ces premiers éléments, je décidai de compléter ce dépouillement préliminaire d'archives ; cette fois en présentiel ; ce qui ne fut pas une mince affaire en raison du contexte post-confinement. En effet, la dispersion des archives relatives à cette école (disséminées en France entre Paris et Aix-en-Provence, et au Vietnam entre Hanoï et Ho Chi Minh City) rendait indispensable l'organisation de déplacements à une époque où ceux-ci, tant en France qu'ailleurs, étaient officiellement interdits ou matériellement impossibles. Un vrai « casse-tête chinois » !

Bref, ce fut une véritable odyssée que mon expédition archivistique en ces temps de pandémie mondiale ! Une odyssée que je ne détaillerai pas en ces pages mais que, rétrospectivement, je m'étonne de pas avoir trouvée insurmontable sur le moment – et heureusement. Cet état de fait m'amène à penser que l'être humain s'habitue sans doute à tout – confinement compris – de sorte que, comme l'écrivait Antonin Artaud (1925), j'ai éprouvé au cours de cette singulière période « une espèce de déperdition constante du niveau normal de la réalité ». En d'autres termes, pendant le confinement de mars à mai 2020, le « normal » s'est retrouvé contaminé par l'anormal qui, à son tour, s'est transmué en une nouvelle normalité que le premier déconfinement de mai 2020 n'est pas parvenu à nous faire abandonner. En effet, le déconfinement n'a pas été synonyme de retour à un état identique – ni même proche – de l'état initial pré-pandémique ; et mon métier d'enseignant-chercheur en a été affecté : sur la période 2020-2021, nombre de conférences internationales ont été annulées ou converties (de façon plus ou moins satisfaisante) en format à distance tandis que mes séances de cours ont été transformées en classes hybrides avec une moitié d'étudiants masqués assis devant moi, et espacés d'un mètre entre eux, et une moitié d'étudiants chez eux suivant le cours à travers une caméra qui épiait mes faits et gestes en temps réel en classe. À l'automne 2020 et au premier semestre 2021, les difficultés d'accès aux archives ne pouvaient que témoigner également de cet impossible retour à l'état antérieur.

Pour achever cette exposition des conditions de rédaction de mon article, je me permettrai de rappeler que c'est un lieu commun que de dire que le temps s'accélère, comme si la réalité était dotée d'un rythme propre plus rapide que le nôtre, distillant ainsi en nous le sentiment pénible que nous sommes perpétuellement en retard. Or, je dois reconnaître qu'à l'occasion des trois mois de confinement de 2020 j'ai ressenti comme une respiration à grande échelle, éprouvant le sentiment de redevenir synchrone avec le monde environnant qui, pour une fois, ne me devançait plus. Cette

« mise en hibernation forcée », pénible pour tant de personnes à cette époque, s'est étonnamment révélée bénéfique pour moi.

2. Les contributions empiriques et méthodologiques de cet article

L'article "Educating indigenous commercial executives. A business school in colonial context: The case of the Indochina Higher School of Commerce (1920–1932)" (voir la publication n°8 en annexe 3) contribue à l'histoire de la gestion en exhumant une facette de l'histoire de son enseignement qui avait été largement négligée jusqu'à présent : les Occidentaux ont implanté dans certains de leurs territoires colonisés, des établissements de formation au commerce. Cette histoire n'était pas complètement inconnue mais elle avait été très peu traitée jusqu'alors.

Deux études seulement étaient en effet parues sur le sujet. La première (Araújo, Rodrigues et Craig, 2017) porte sur l'histoire de l'École de commerce de Rio de Janeiro, ouverte dans le Brésil colonial, en 1810 par les Portugais fuyant leur métropole face à l'avancée des troupes napoléoniennes. Dans la perspective d'élever cette colonie au rang de « nouveau centre » de l'empire portugais, l'administration lusitanienne décida d'y développer des structures économiques qui existaient dans l'ancienne métropole mais qui n'avaient pas été dupliquées au Brésil ; dont une école de commerce. L'école de Rio de Janeiro fut ainsi ouverte en prenant pour modèle son homologue de Lisbonne créée en 1759. Toutefois, bien qu'installée dans un territoire non-européen, l'école de Rio ne s'adressait qu'aux Portugais, et pas aux habitants colonisés qui résidaient au Brésil. La deuxième étude porte sur l'histoire de la formation des comptables indiens dans les Indes coloniales britanniques, en particulier au Davars College of Commerce de Bombay, au Sydenham College de Bombay et au Government College of Commerce rattaché à l'Université de Bombay (Kapadia, 1972 ; Sian et Verma, 2021 ; Verma et Gray, 2006). Mon article se rattache donc à ces travaux qui s'intéressent aux formations gestionnaires déployées dans les territoires coloniaux.

La première contribution empirique de mon article est de montrer que le développement d'écoles de commerce à l'échelle internationale n'a pas attendu l'affirmation des États-Unis comme première puissance économique et géopolitique du monde, après la Seconde Guerre mondiale. Les pays européens colonisateurs les ont précédés dans le déploiement d'un modèle d'enseignement commercial en dehors de leurs frontières et au service de leurs intérêts propres. Alors qu'à ce jour la littérature (Amdam, 2008 ; Engwall et Zamagni, 1998 ; Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004 ; Locke, 1984, 1985, 1989 ; McGlade, 1998 ; Nishizawa, 1998, 2011 ; Ohtsuki, 2017) avait mis en avant des modalités librement consenties de développement de l'enseignement commercial en dehors des pays

développés – car les gouvernements des pays en voie de développement étaient demandeurs de ce genre de formation – mon article rappelle que dans le cadre de la colonisation d'autres modalités furent suivies.

La deuxième contribution empirique de mon article est d'éclairer d'un jour nouveau le débat contemporain sur l'homogénéisation de l'enseignement de la gestion à travers le monde (Kipping, Üsdiken, et Puig, 2004 ; Nkomo, 2018 ; Amdam, 2008 ; Pettigrew, Corneul, et Hommel, 2014). Face au modèle états-unien d'enseignement de la gestion qui semble largement diffusé, des modèles alternatifs, plus adaptés aux contextes locaux, se déploient (Nkomo, 2018). La réalité de cette alternative n'est pas nouvelle car, comme le montre mon article, la question de la duplication ou de l'adaptation de l'enseignement à son contexte d'implantation avait déjà été soulevée par l'administration française en Indochine. Il fut implanté selon des modalités très différentes de ce qui existait alors en métropole. Et c'est en cela que le cas de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï diffère profondément de l'École de commerce de Rio de Janeiro qui était une duplication quasi-conforme au modèle existant dans la métropole (Araújo, Rodrigues et Craig, 2017).²⁹ En effet, l'école indochinoise fut créée par l'administration coloniale française qui s'inspira des écoles de commerce métropolitaines. Toutefois il s'agissait de s'en inspirer et non de les reproduire à l'identique dans un contexte qui ne se prêtait pas à une telle duplication. Certes, l'école de Hanoï proposait comme ses homologues métropolitaines un programme d'enseignement majoritairement consacré à l'étude de la comptabilité, des langues vivantes et des marchandises. De même, la pédagogie reposait sur des cours théoriques (en partie assurés par des diplômés d'écoles de commerce métropolitaines), sur des visites d'entreprises locales et sur des conférences assurées par des représentants du monde du commerce. Enfin, suivant une conception malthusienne de l'enseignement, le diplôme de fin d'études était réservé à une portion relativement réduite d'élèves, comme cela était le cas dans les écoles de commerce de la métropole de l'époque.

En dépit de ces points communs, l'École Supérieure de Commerce de Hanoï présentait de grandes spécificités. Sur le plan institutionnel, et contrairement aux écoles sœurs de France, cette école n'était ni privée, ni indépendante : elle faisait partie de l'Université de Hanoï ; rattachement en vertu duquel elle relevait de l'enseignement supérieur. De ce fait, les pouvoirs publics locaux la finançaient intégralement et la modelèrent en fonction des besoins de l'économie indochinoise tels qu'ils les percevaient. Cette situation était alors inconnue des écoles équivalentes en métropole. Sur le plan pédagogique, l'école de Hanoï formait majoritairement des étudiants colonisés (vietnamiens

²⁹ En l'état actuel, il n'est pas permis de savoir si les formations comptables déployées à destination des Indiens colonisés dans les Indes britanniques peuvent être vues comme des duplications des formations comptables métropolitaines ou comme des adaptations.

et cambodgiens) des deux sexes pour des professions commerciales du secteur privé et public (alors que les écoles de France métropolitaine n'avaient pas vocation à former de personnel administratif à cette époque). Enfin, sur le plan organisationnel, cette école présentait l'originalité d'être dotée, initialement du moins, de deux campus distants de plusieurs milliers de kilomètres (le premier à Hanoï et le second à Saïgon).

Les raisons de ces trois spécificités, comme le détaille mon article, étaient politiques. En effet, l'administration française décida d'ouvrir cette école pour des raisons économiques certes (contribuer au développement de la colonie), mais aussi politiques : répondre aux demandes d'une partie des habitants colonisés qui souhaitaient recevoir sur place une formation commerciale supérieure, notamment pour lutter contre l'influence commerciale chinoise. De même, l'ouverture de cette école aux jeunes filles ne procédait pas, comme en France à l'époque, d'une décision financière (élargir la base de recrutement pour fournir une source supplémentaire de frais de scolarité) mais d'une ambition politique : illustrer le « progressisme » de la France coloniale dans une région du monde qui, à cette époque, ne permettait guère aux femmes de recevoir une formation supérieure. De même, la décision d'ouvrir l'école sur deux sites distants de plusieurs milliers de kilomètres visait à ne pas mécontenter les commerçants de Saïgon, les premiers contributeurs financiers de cette ville qui était la capitale économique de l'Indochine ainsi que les premiers à avoir réclamé l'ouverture de cette école dans la colonie.

Enfin, la troisième contribution de cet article est d'ordre méthodologique. Si la question de la « décolonisation » des savoirs en gestion est habituellement au cœur du courant des études critiques en management (Alcadipani et Caldas, 2012 ; Nkomo, 2011, 2018) et des études postcoloniales, il me semble qu'elle ne peut pas être traitée sans une réflexion à caractère historique. En effet, pour penser à « décoloniser » les cursus d'écoles de commerce ou des facultés de gestion, il faut préalablement s'intéresser à la question complémentaire des conditions dans lesquelles cet enseignement a d'abord été colonisé. Qu'entendre par « enseignement colonial de la gestion » ? Quel rôle ce dernier a-t-il joué dans le processus de colonisation ? Quels en furent les acteurs ? Auprès de quel(s) public(s) scolaire(s) a-t-il été développé et avec quels résultats ? Mon article apporte quelques éléments de réponse à ces questions. En outre, par-delà le cas unique de l'École Supérieure de Commerce de Hanoï, le recours à l'histoire permet de prendre conscience de l'héritage colonial qui, parfois, continue d'infuser inconsciemment certaines pratiques contemporaines en matière d'enseignement de la gestion.

Par exemple, selon Boussebaa (2020), l'héritage colonial continue de travailler, inconsciemment, les personnels et les étudiants des écoles de commerce britanniques aujourd'hui. La tendance de certaines écoles de commerce occidentales à stéréotyper les pratiques commerciales de

certaines communautés habitant dans des pays autrefois soumis au joug colonial (Nkomo, 2018, p.268) s'inscrit manifestement dans la continuité de certaines pratiques coloniales relativement anciennes car, comme le révèle mon article, il y a un siècle déjà, les colonisateurs français se proposaient de concevoir une formation commerciale destinée à une minorité de Vietnamiens (et d'autres représentants de peuples colonisés par eux) fondée sur une perception erronée de leurs us et coutumes. À ce titre, la perspective historique rappelle que l'adéquation entre le contenu de la formation gestionnaire dispensée et le contexte socio-culturel dans lequel elle est dispensée ne s'évalue pas seulement en fonction d'indicateurs quantitatifs (comme le degré de développement économique ou le niveau de formation observables dans les pays d'implantation) : des biais subjectifs (racistes dans le cas de mon article) entrent en jeu et peuvent contribuer à rendre légitime un format d'enseignement gestionnaire singulier (reposant sur des enseignements ignorant délibérément les usages locaux traditionnels et dispensés dans une langue autre que la langue maternelle des étudiants, etc.) qui n'est, en réalité, pas adapté au public auquel il s'adresse.

Conclusion de la quatrième partie

La présente partie m'a permis d'exposer une synthèse thématique de mes publications parues sur l'histoire de l'enseignement de la gestion. Cette synthèse est intéressante à deux titres sur lesquels je vais brièvement revenir dans cette conclusion.

D'abord, cette partie est revenue sur une caractéristique de mon parcours (voir le chapitre 1 de cette partie) qui porte sur la relative précocité avec laquelle j'ai publié mes premiers articles académiques. En effet, avant ma soutenance de thèse, trois articles (publications n°1, n°2 et n°3 en annexe 3) ont été publiés dans des revues classées par la FNEGE, le CNRS, le HCÉRES, et ABS. Cette situation ne traduit pas une obsession personnelle à collecter des étoiles au plus tôt pour consolider au plus vite ma carrière académique,³⁰ mais plutôt une certaine inquiétude sur le fait de voir mes travaux reconnus par des pairs en gestion. En effet, à l'instar d'autres chercheurs interdisciplinaires en gestion qui concilient, par exemple, philosophie et gestion comme Deslandes (2012), Pérezts (2021), ou Joullié (2022), j'ai été confronté dès mon doctorat à une nécessaire adaptation aux normes de la recherche en gestion. Si j'ai été formé à la recherche en histoire au cours de mes années de scolarité à Normale Sup, je n'ai toutefois pas reçu de formation à la recherche en gestion à l'ESCP.³¹ De ce fait, mon premier référentiel académique lorsque je me suis lancé dans mes recherches doctorales n'était pas le plus pertinent. Les canons d'écriture d'articles académiques, de même que les classements des revues en histoire, sont très différents des canons de légitimation en gestion, sur la forme comme sur le fond. Cette remarque rejoint celle que Pérezts (2021, p.14) a émise sur les différentes « règles du jeu » en vigueur en philosophie et en gestion ; ce qui nécessite de la part du chercheur « un passage de mise en conformité [...] douloureux mais d'une certaine manière nécessaire ». La soumission de plusieurs manuscrits à des revues académiques en gestion,

³⁰ Pour rappel, quand j'ai décidé de commencer une thèse de doctorat en gestion, j'étais consultant en management et n'avais nullement l'intention de démissionner pour embrasser une carrière académique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle le doyen de la recherche de l'ESCP s'était opposé à ce que je réalise ma thèse dans son école. La thèse m'a, d'abord, paru être un exercice stimulant intellectuellement – et, de ce fait, un excellent remède contre un certain ennui professionnel ressenti dans mon quotidien de consultant – avant d'être vécue par moi comme un engagement existentiel, puis un passeport pour une carrière académique. De ce fait, je n'ai pas entamé mon parcours doctoral avec la pression des publications indispensables pour devenir professeur titulaire à l'issue de la soutenance de thèse. C'est en me passionnant progressivement pour mon sujet et pour la recherche en général que j'ai décidé, en début de troisième année de thèse (vers 2017), de me réorienter professionnellement pour devenir enseignant-chercheur.

³¹ La recherche en gestion ne faisait pas l'objet d'un apprentissage approfondi quand j'étais étudiant à l'ESCP au début des années 2010. En effet, en cinquième et dernière année, seul un séminaire de trois demi-journées tenait lieu de préparation à la rédaction du mémoire de recherches de fin d'études. En outre, à l'époque où je me suis inscrit en thèse de doctorat en gestion à l'Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, le parcours doctoral (au cours duquel le doctorant est amené à suivre un ensemble d'enseignements, de séminaires, ou de stages pour apprendre les bases de la recherche en gestion) n'avait pas encore été mis en place.

puis leur acceptation après un temps d'échanges avec les éditeurs et les relecteurs anonymes, fut donc pour moi l'occasion de me conformer aux usages en vigueur parmi les chercheurs en gestion.

Le deuxième intérêt de cette partie est de saisir le point commun de mes différents articles relevant de l'histoire de la gestion (voir les publications n°1, n°3, n°6 et n°8 en annexe 3) : tous évoquent, à des degrés divers, le rôle politique que jouent les établissements de formation en gestion. Ces derniers ne sont pas seulement des organisations d'enseignement poursuivant exclusivement un rôle éducatif à vocation économique. À travers eux, se jouent des rapports de forces, de domination, et de soumission. En cela, leur histoire n'est pas indifférente car elle est révélatrice des enjeux de pouvoir que certaines classes sociales ou professions se disputent. Par exemple, quand les premières écoles de commerce ont ouvert leurs portes dans l'Europe du XIX^e siècle, il s'agissait pour elles, parmi d'autres objectifs, de contribuer à la revalorisation sociale de certaines professions (comme les comptables) ou classes (bourgeoises) qui jusque-là se voyaient interdire par leurs patrons, par les autorités politiques ou par l'opinion publique l'accès à un certain statut social (Engwall, 2009, p.26 ; Engwall, Kipping et Üsdiken, 2011 ; Van Baalen et Karsten, 2010 ; Locke, 1985).

Ces enjeux de pouvoir se sont aussi manifestés à un niveau supérieur : celui des États qui revendiquèrent des sphères d'influence en dehors de leurs frontières officielles. Il en fut ainsi des aspirations hégémoniques des États-Unis en matière d'enseignement de la gestion après la Seconde Guerre mondiale en Europe, dans un contexte de reconstruction économique et de lutte contre l'influence communiste. L'un de mes articles a contribué à détailler les manifestations (partielles) de cette « américanisation » dans le cas de l'ESCP (voir la publication n°6 en annexe 3). À ce titre, il semble que les établissements de formation en gestion sont des instruments de géopolitique, à l'instar des antennes diplomatiques. En abordant la dimension politique du projet éducatif gestionnaire, mes travaux posent une question d'importance : quelle est l'ambition politique animant les acteurs qui cherchent à favoriser – ou à freiner – le développement de ce type d'enseignement chez eux ou à l'étranger ? Mes travaux contribuent, en outre, à mettre en lumière l'ancienneté de ce rôle politique par lequel l'enseignement supérieur de la gestion constitue un vecteur de la diplomatie d'influence des pays occidentaux depuis déjà près de deux siècles, et non depuis une dizaine d'années seulement comme l'évalue à tort la littérature à ce jour (Ramanantsoa, 2021).

Si l'histoire des établissements d'enseignement de la gestion est tissée de rapports de pouvoir (entre les employés et leurs patrons, entre les classes sociales ascendantes et les classes au pouvoir, entre les pays exportateurs de leur modèle d'enseignement de la gestion et les pays importateurs), il en va de même de la façon dont cette histoire est racontée – ce qui relève de l'historiographie à proprement parler. La manière dont l'histoire de l'enseignement de la gestion est écrite impacte les représentations et les pratiques collectives. Détaillons.

Comme le souligne Cooke (2003, p.1896) raconter l'histoire du management comme le fait Chandler (1977), c'est-à-dire comme un processus de rationalisation de l'action collective apparu aux États-Unis vers 1840 dans l'industrie ferroviaire, contribue à associer l'émergence du management à l'épisode « héroïque » de la « Conquête de l'Ouest ». Selon cette perspective, le management constituerait une avancée culturelle, voire un progrès social positivement associé à l'extension de la civilisation occidentale. Or, comme le rappelle Cooke (2003, p.1896), cette version de l'histoire est contestable : plusieurs travaux de recherche en histoire montrent qu'il serait tout aussi possible de faire naître le management moderne dans le contexte des plantations esclavagistes des États-Unis d'avant la guerre civile. Dans ce cas-là, la légitimité sociale du management serait remise en question car il apparaîtrait nativement lié à la sujétion de populations non seulement opprimées mais aussi subalternes.³²

Ces observations me semblent tout à fait judicieuses et parfaitement applicables à mon objet d'étude, d'ailleurs voisin de celui du management : l'enseignement de la gestion. Prétendre, comme le font certains auteurs (Marco et Poivret, 2022, p.99 ; Kaplan, 2014), que les écoles de commerce que nous connaissons aujourd'hui seraient nées vers 1881 au moment de la deuxième révolution industrielle aux États-Unis et en France – pays perçus à tort comme les initiateurs de l'enseignement commercial au niveau supérieur (voir la publication n°3 en annexe 3) – contribue à passer sous silence des faits (dérangeants) qui mériteraient d'être discutés.

En effet, mes travaux contredisent en partie cette version de l'histoire : les écoles de commerce sont nées au début du XIX^e siècle, à une époque où la traite, l'esclavage, et la colonisation constituaient des réalités économiques, sociales, et politiques concernant des millions d'individus à travers le monde. Partant, quel(s) rôle(s) les écoles de commerce de cette époque ont-elles joué(s) dans ces phénomènes d'oppression ? Le fait que plusieurs colonisateurs occidentaux aient implanté des établissements de formation au commerce dans certaines de leurs colonies comme le Brésil colonial (Araújo, Rodrigues, et Craig, 2017), les Indes coloniales (Kapadia, 1972 ; Sian et Verma, 2021 ; Verma et Gray, 2006), ou le Vietnam colonial (voir la publication n°8 en annexe 3), pour y éduquer un personnel – colonisé ou non – afin d'en renforcer l'exploitation inscrit l'enseignement de la gestion dans un contexte historique qui n'est pas neutre ; celui de l'impérialisme des pays occidentaux.

³² Les épithètes « opprimées » et « subalternes » ne sont pas synonymes, contrairement à une erreur fréquemment commise, y compris par certains chercheurs. Alors que les populations opprimées sont placées au bas de l'échelle sociale et peuvent s'exprimer, les populations subalternes sont en dehors de l'échelle sociale et, privées d'identité collective, sont dépourvues de lieux pour s'exprimer. Ainsi, si la classe ouvrière a longtemps été opprimée en Occident elle n'a pas été subalterne car elle était pourvue de moyens pour s'exprimer (par l'intermédiaire de la représentation syndicale ou politique notamment). À l'inverse, certaines communautés contemporaines, comme les mineurs des exploitations clandestines ou la main d'œuvre ouvrière pakistanaise employée de manière informelle dans les Émirats, sont subalternes car dépourvues de reconnaissance officielle et de lieux d'expression (Livian, 2022, p.48).

Cette version alternative (et plus sombre) de l'histoire de l'enseignement de la gestion que mes travaux contribuent à détailler mériterait selon moi d'être davantage partagée, et donc enseignée, notamment dans les établissements de formation en gestion. L'objectif d'un tel enseignement (ce qui indirectement nécessiterait de développer la recherche sur ce sujet encore peu connu) serait au moins double. Il s'agirait d'abord de perpétuer le souvenir de situations intolérables de domination qui jusque-là ont été tues. Il s'agirait ensuite d'alimenter notre vigilance collective en la dotant de repères historiques pour éviter que ce genre de situations ne se renouvelle. Car ce qui s'est produit par le passé pourrait se reproduire aujourd'hui, quoique sous une forme nécessairement différente car il est bien connu que, suivant l'aphorisme attribué à Céline, « l'histoire ne repasse pas les plats ».

En d'autres termes, la mise en lumière de ce passé méconnu à laquelle contribuent mes recherches pourrait ouvrir sur des actions collectives telles que (1) développer l'enseignement et la recherche sur le sujet mais aussi (2) implémenter des politiques pour « décoloniser » l'enseignement de la gestion tel qu'il est parfois encore pratiqué aujourd'hui selon certains auteurs (Boussebaa, 2020 ; Nkomo, 2018). Si je ne dis bien évidemment pas que tous les établissements d'enseignement de la gestion à travers le monde perpétuent un héritage issu de la colonisation, je pense qu'il conviendrait toutefois d'envisager un questionnement collectif sur le passé colonial méconnu de l'enseignement de la gestion. Dans une perspective post-coloniale, il pourrait être envisageable de s'interroger aussi sur l'héritage insoupçonné de ce passé et donc de mener des enquêtes de terrain pour déterminer ce qu'il en est et ce qu'il conviendrait d'améliorer ou non. C'est bien par ce trait – l'orientation vers l'action collective – que mes travaux se rattachent à la spécialité des sciences de gestion que constitue l'histoire de la gestion. En cela, la connaissance de l'histoire n'est pas indifférente car elle participe à l'agir collectif.

Conclusion générale

À chaque fois que je me rends au Louvre avec mes étudiants, je m'arrête devant le tableau allégorique du peintre français Eustache Lesueur, intitulé « Clio, Euterpe et Thalie ». J'ai toujours beaucoup aimé les peintures allégoriques, car elles offrent une forme visible à des abstractions souvent difficiles à se figurer. Leur représentation exige donc de la part de l'artiste un certain talent pour permettre aux spectateurs d'accéder à un niveau de connaissance qui, sans la médiation sensible de l'art, nécessiterait une initiation intellectuelle. Ce tableau des années 1650 donne de l'histoire une image, certes un peu lisse, mais harmonieuse sous les traits de Clio, une muse avenante, à la poitrine découverte (car l'histoire est féconde) et à la tête couronnée de lauriers (car l'histoire est une perpétuatrice des victoires passées). Sur la gauche du tableau, Clio est assise – une position qui facilite la méditation – et est accompagnée de ses deux attributs fétiches que sont le livre, symbole de la connaissance que Clio met patiemment par écrit (car l'histoire commence avec l'écriture), et le clairon de la renommée, symbole de la diffusion de la connaissance dont Clio a la charge.

Ces deux instruments me semblent représenter fidèlement les deux axes principaux de mon travail d'enseignant-chercheur : poursuivre des investigations (ce qui comporte une activité de compilation livresque suivie de la rédaction de manuscrits) puis en assurer la diffusion la plus large possible (par le support de différents médias, textuels ou audio-visuels).

Contrairement à ce que représente le tableau d'Eustache Lesueur, cette activité n'a rien de reposant et la présence de la muse de la musique (Euterpe, avec une flûte) et de la muse de la comédie (Thalie, avec le masque de théâtre) aux côtés de Clio relève davantage de la licence poétique que de la fidélité à ce que peut être mon activité de chercheur en histoire de la gestion... même si je dois reconnaître que la musique accompagne parfois mes travaux de rédaction, en tant que fond sonore propice à la concentration. En outre, la muse de la tragédie (Melpomène) me semblerait plus pertinente pour accompagner Clio que la muse de la comédie ; mais je conçois fort bien qu'au milieu du XVII^e siècle Eustache Lesueur nourrissait d'autres préoccupations que celles de représenter fidèlement le métier d'enseignant-chercheur au moment où il fixait sur la toile les traits de son allégorie.

Quoi qu'il en soit, la muse de l'histoire n'est pas représentée seule sur ce tableau : elle est accompagnée de consœurs avec lesquelles elle forme une triade. Retirer l'une de ces figures non seulement déséquilibrerait la composition mais en appauvrirait aussi la signification. Clio ne peut

pas, en effet, se concevoir seule pour deux raisons : sans la compagnie d'un auditoire, elle serait inutile (à quoi bon développer la connaissance historique si personne n'y accède ?) tandis que sans la compagnie de ses sœurs, elle serait impuissante – les muses sont complémentaires car toutes sont nées pour perpétuer le génie humain (elles sont filles de Mnémosyne, la déesse de la mémoire) sous ses multiples manifestations, dont l'histoire qui a besoin des autres pour remplir son office.



Figure 13 – Peinture « Clio, Euterpe et Thalie » par Eustache Lesueur (Musée du Louvre)

À l'heure de clore ce mémoire, ces observations me semblent constituer une bonne entrée en matière pour évoquer la place des collectifs dans mon travail, à la fois dans mes recherches passées (chapitre 1) et dans mes recherches à venir aux côtés de futurs doctorants (chapitre 2), notamment dans le cadre des divers chantiers de recherche que j'ai identifiés (chapitre 3).

Chapitre 1 – Quelle place dans mes recherches passées pour mes lecteurs et mes co-auteurs ?

Comme nous l'avons vu plus haut avec les peintures de Vermeer (p.15) et de Lesueur (p.143), la muse Clio n'œuvre pas égoïstement pour elle-même : grâce à son clairon, elle communique auprès d'un auditoire aussi large que possible les connaissances qu'elle a consignées dans le grand livre de l'histoire. Je partage cette quête collective de diffusion scientifique. Pour moi aussi, la recherche doit être utile et accessible et c'est pourquoi j'ai cherché à en rendre accessibles les apports auprès de lecteurs/auditeurs (1) tout en essayant d'y impliquer d'autres co-auteurs dans mes recherches (2).

1. Vulgariser mes recherches : Pour une recherche accessible

Si je me fie aux statistiques disponibles, il apparaît que mes articles publiés sont consultés. En effet, d'après les chiffres communiqués par les sites des revues ainsi que par les plateformes classiques de diffusion (Google Scholar, HAL, ResearchGate), mes travaux scientifiques auraient été consultés plus de 50 000 fois (une estimation assez vertigineuse) tandis que sur la plateforme ResearchGate ils totalisent déjà plus de 300 recommandations. Si ces chiffres sont manifestement élevés, je constate cependant que mon indice de citations reste encore bien modeste, avec, selon Google Scholar, une soixantaine de citations, ainsi qu'un indice h à 5 et un indice i10 à 2.³³

Il semble donc que si mes travaux sont consultés de nombreuses fois – ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils sont consultés par un nombre de lecteurs tout aussi élevé car un même lecteur peut consulter une même publication à plusieurs reprises – en revanche ils ne font pas l'objet de citations en conséquence ; ce qui indique peut-être que les lecteurs qui les consultent ne sont pas enseignants-chercheurs ou que, s'ils le sont, mes recherches ne cadrent pas avec leurs projets de publications en cours, ou encore ne leur semblent pas mériter d'être citées... Je bute ici contre les limites habituelles propres aux statistiques que l'on n'a pas soi-même produites et dont les conditions d'élaboration ne sont pas bien connues. Quand bien même elles le seraient, je ne suis pas certain de pouvoir en dresser une interprétation fiable. Dans tous les cas, ces statistiques ne constituent qu'un indicateur parmi d'autres de ce qu'il est convenu d'appeler « l'impact » de ma recherche, de sorte que je ne retire ni orgueil ni affliction quant à leurs chiffrages : si un indice de citations élevé n'est pas nécessairement

³³ L'indice h à 5 signifie que cinq de mes articles ont déjà été cités cinq fois chacun. L'indice i10 à 2 signifie qu'au moins deux de mes publications ont déjà été citées dix fois chacune (au minimum). Ces indices sont fréquemment consultés par les directions de certaines écoles de commerce – et par certains enseignants-chercheurs – qui ont fait parfois un critère d'évaluation annuelle de leurs professeurs.

un gage d'excellence, à l'inverse un indice faible ne préjuge pas non plus de la qualité de ce qui est écrit. La recherche est un processus patient, long, et lent. Le temps jugera !

Indépendamment des statistiques indiquant le niveau de consultation ou de citation de mes travaux, je cherche à les « vulgariser » (je place des guillemets autour de ce terme dont les connotations sont parfois péjoratives). Je considère que la vulgarisation n'est d'ailleurs pas une fin en soi : c'est une étape dans une arborescence scientifique qui, après la phase des recherches, promeut divers moyens de diffusion des apports de ces dernières, comme les publications académiques, les supports de vulgarisation, mais aussi les enseignements. Après ma soutenance de thèse et la parution de mes trois premiers articles, je me suis lancé dans la rédaction d'un livre, dont l'ambition était d'offrir une nouvelle perspective sur l'histoire des écoles de commerce en détaillant l'évolution de la doyenne d'entre elles, l'ESCP. Le panorama historique proposé était de nature stratégique, fortement empreint des observations de ma thèse. Malheureusement, les quinze maisons d'édition sollicitées pour ce projet ne furent pas convaincues. Une seule – L'Harmattan – se proposa de publier le manuscrit à condition qu'il fût réécrit sous la forme d'une histoire « grand public » de l'ESCP selon les termes de l'éditeur. Concrètement, tout le vocabulaire stratégique, l'appareil critique et l'arsenal théorique (revue de littérature, méthodologie, autocritique en conclusion) qui accompagnaient la première version devaient être sacrifiés. En d'autres termes, il m'était demandé de simplifier le propos pour que l'ouvrage s'adressât à un public nettement plus large que celui des seuls chercheurs en stratégie. Le projet n'était donc pas celui que je poursuivais initialement ; mais la volonté de partager fut la plus forte.

En un mois je réécrivis donc le texte, insérai des visuels et des tableaux de synthèse autant que possible, des résumés en tête des chapitres pour faciliter la navigation des lecteurs. Je développai des aspects de l'histoire de l'école que je n'avais pas eu l'occasion d'exposer dans mes articles en raison des limites de mots imposées, et que je pressentais avoir peu ou pas l'occasion de développer par la suite – notamment les relations au sein de la famille Blanqui, les conflits entre la direction de l'école et la Chambre de Commerce de Paris, la vie de l'école pendant les trois guerres qui ont ravagé Paris en 1870-1871, 1914-1918 et 1939-1945. Je parvins à maintenir quelques observations d'ordre stratégique sur l'évolution de l'école dans les annexes.

Dans sa lettre d'acceptation de mon travail, l'éditeur de L'Harmattan me remercia pour ce travail, dont il pensait qu'il constituait « un ouvrage de référence pour l'histoire des écoles de commerce dans le monde ». L'avenir se prononcera sur la justesse de cette prévision, mais avec plus de 1 500 exemplaires vendus et 17 citations selon Google Scholar, le livre est, à ce jour (mars 2023, soit trois ans bientôt après sa parution), l'un de mes travaux qui a rencontré le plus d'écho au sein de la communauté des chercheurs à laquelle j'appartiens, et au-delà. En effet, quelques semaines après

la parution de ce livre, j'ai reçu plusieurs courriels de lecteurs, tous très encourageants. Une recension élogieuse de mon livre est parue en juillet 2022 dans la revue *Histoire, Économie & Société* (numéro 41, pp.150-152), signée du professeur Hubert Bonin (Université de Bordeaux).

Figure 14 – Quatrième de couverture de mon livre publié sur l'histoire de l'ESCP

Passant, A.J.-G. (2020). *À l'origine des écoles de commerce : ESCP Business School, la passion d'entreprendre*, L'Harmattan : Paris. ISBN : 978-2-343-18659-7.



Mes travaux de « vulgarisation » ne se limitent pas à ce livre. Au printemps 2022, j'ai enregistré une vidéo pour le compte de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE) dans le cadre du *Dictionnaire du Management*. Au sein de ce dernier, je suis l'auteur de l'article « Qu'est-ce que la *business history* ? » (voir le lien de la vidéo sur mon CV

en annexe 1). À date, cette vidéo a déjà été visionnée près de 6 000 fois et m'a valu plusieurs compliments de la part de collègues.

Début 2023, j'ai en outre publié un chapitre dans la collection *Les carnets de l'ISTEC* sur ce que les séries historiques comme *Mad Men* peuvent nous apprendre du management aujourd'hui (voir mon CV en annexe 1). De même, courant 2023, un chapitre consacré aux « écoles de commerce et leurs réseaux » devrait être publié au sein d'un ouvrage collectif – *Les Cahiers de la chaire Réseaux & Innovations de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines* – réunissant plusieurs présentations des chercheurs associés au laboratoire LAREQUOI.

Je n'ai, pour le moment, pas encore été en mesure de diffuser mes recherches sur le site *The Conversation* parce qu'il m'est très difficile de résumer en moins de 1 000 mots mes recherches ; mais je pense que cette difficulté sera prochainement surmontée. Je suis, en effet, en cours de rédaction, avec mon collègue Jean-Louis Magakian (EMLYON Business School), d'un article destiné à *The Conversation* sur le rôle de la culture artistique dans la formation des futurs managers (voir mes *working papers* en cours dans mon CV).

2. Collaborer pour faire avancer mes recherches : Plusieurs tentatives mais peu d'essais confirmés à date

Une caractéristique de mon travail à date est assez frappante à la lecture de mon CV (en annexe 1) : mes co-auteurs sont peu nombreux – à savoir mes deux directeurs de thèse et ma collègue Fernanda Arreola. De ce fait, j'ai signé seul la grande majorité des mes travaux. Dans le détail, j'ai signé en auteur unique sept articles publiés sur huit, neuf communications sur quinze, mes deux chapitres d'ouvrages, et mon livre. C'est beaucoup. C'est trop. Du moins relativement à l'idée que je me fais de la recherche qui n'est pas un processus solitaire.

Constater qu'une minorité de mes travaux a été cosignée (un article sur huit et six communications sur quinze) ne signifie pas que je préfère travailler seul ; loin de là. L'autonomie du chercheur n'est pas synonyme d'isolement. J'ai entrepris d'inscrire mes travaux dans des collectifs de recherche et c'est pourquoi je suis chercheur associé au laboratoire LAREQUOI et chercheur associé dans la Chaire Réseaux et Innovations de l'Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines. En outre, depuis plusieurs années, je suis membre d'associations savantes comme l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS), l'Association Française d'Histoire Économique (AFHE), et l'Association d'Histoire du Management et des Organisations (AHMO) ; associations devant lesquelles je présente régulièrement l'avancée de mes recherches et pour

lesquelles j'évalue annuellement plusieurs soumissions de communications, entres autres. Comme l'avance la sagesse des nations : « seul, on va plus vite, mais à plusieurs on va plus loin ». C'est exactement l'esprit collectif dans lequel j'ai toujours souhaité inscrire mon travail... Sans y parvenir pour le moment, je dois l'admettre, autant que je l'aurais voulu.

Plusieurs projets de collaboration ont en effet été initiés, par moi ou avec ma participation, par le passé mais beaucoup n'ont pas abouti favorablement. En 2016-2017, avec mes co-directeurs de thèse nous avons rédigé, puis soumis, un manuscrit à la revue *Organization Studies* qui préparait un numéro spécial sur le thème "Uses of the past: History and memory in organizations and organizing". Ce manuscrit fut malheureusement rejeté car, en dépit de ses qualités (et malgré certains défauts justement relevés par les trois relecteurs anonymes), il aurait nécessité un travail de correction trop important pour être publié dans les délais impartis. Nous avons donc pris la décision de transformer cet écrit collaboratif en communication (n°1 en annexe 4) pour le colloque EGOS qui l'accepta en 2017.

De même, en 2019, j'ai participé à la rédaction d'un projet d'article avec mes collègues Fernanda Arreola (EMLV Business School à l'époque) et Richard Soparnot (ESC Clermont).³⁴ Ce manuscrit, intitulé « La recherche académique, quel rôle auprès des managers : Vers une perspective centrée sur l'accès ! » fut soumis à la revue *Management International* pour la parution d'un numéro spécial consacré aux « Écoles de gestion : Objets de la critique mais aussi acteurs de la résistance et de la (leur) transformation ». Malheureusement, après un premier tour de relecture favorable, le manuscrit fut rejeté et le projet ne vit jamais le jour. L'embauche de Fernanda Arreola comme doyenne de la faculté et de la recherche à l'ISC Paris, de même que les responsabilités administratives de Richard Soparnot et de moi-même nous écartèrent durablement de cette recherche qui, à date, reste en suspens.

La même année, je rédigeai avec mon jeune collègue Laurent Béduneau-Wang (HEC Montréal à l'époque) un projet de communication pour EGOS, intitulé "Organizational dynamics through changing times: Between change and becoming. An ontological perspective of performance indicators at Veolia (1853-2017)". Ce projet portait sur l'intérêt de procéder à des analyses longitudinales sur plusieurs siècles pour comprendre la stratégie des organisations. Ce travail ne reçut toutefois pas l'accueil attendu : le responsable de la session dédiée aux recherches à caractère historique nous confia que, devant la quantité inattendue de soumissions reçues, il n'avait guère le

³⁴ Richard Soparnot est docteur et professeur en stratégie. Il est titulaire d'une Habilitation à Diriger les Recherches de l'Université de Rennes 1 (2008). À l'époque de notre rencontre, il était le directeur académique de l'ESC Clermont Business School dont il est devenu par la suite directeur général adjoint (2020) puis directeur général (2022). Ses recherches et enseignements portent sur le changement stratégique et organisationnel, l'innovation dans les entreprises ainsi que la pertinence de la recherche académique en gestion.

temps de lire notre travail... En conséquence de quoi, il rejetait notre papier (sans même l'avoir lu !) et nous invitait à le resoumettre à une session dédiée aux recherches en stratégie. Ce que nous fîmes. Le responsable de cette dernière rejeta également notre soumission au motif que « celle-ci présentait un caractère historique certes intéressant mais incompatible avec l'objet de la session ». Aucune critique plus précise ne nous fut communiquée. Nous prîmes donc la liberté de contacter directement le responsable pour lui demander davantage de précisions sur les motifs de son rejet mais ce dernier ne prit jamais la peine de nous répondre en dépit de nos relances. Cet échec nous marqua profondément avec Laurent Béduneau-Wang car nous le ressentîmes comme une injustice : que notre soumission ne soit pas acceptée ne nous posait pas de difficultés (le rejet fait partie des règles du jeu dans le monde académique) mais qu'elle le soit sans même avoir été lue (par le responsable du *track* historique) ou sans qu'aucun commentaire ne nous soit communiqué (par le responsable du *track* stratégique) nous parut déontologiquement contestable. Mais qu'y faire ? Les circonstances qui ont suivi (l'embauche de Laurent Béduneau-Wang comme professeur titulaire à l'Africa Business School puis ma prise de fonction en tant que responsable du double-diplôme ingénieur-manager de mon école pour 400 élèves à suivre annuellement) ne nous permirent pas de retravailler le texte. Ce projet demeure donc en suspens et j'espère avoir de nouveau l'occasion d'y travailler avec Laurent.

Enfin, deux autres collaborations furent amorcées mais ne virent pas le jour pour des raisons indépendantes de toute considération académique. En 2016, après la publication de mon premier article, je contactai Christopher Kobrak (ESCP Business School), professeur de finance et *business historian*. L'idée de contacter ce professeur m'avait été suggérée par mon co-directeur de thèse, Jean-Philippe Bouilloud, qui travaillait dans la même école. Je lui proposai de mener ensemble une recherche quantitative sur l'impact économique des diplômés d'écoles de commerce au XIX^e siècle. L'idée de cette recherche m'était venue en lisant un récent et passionnant article d'Alexandra Semrad (2015) publié dans *The Economic History Review*. Cet article étudie l'impact économique des diplômés d'écoles secondaires en Bavière au XIX^e siècle. Après avoir brossé un premier panorama des établissements d'enseignement de la gestion dans l'Europe du milieu du XIX^e siècle (voir la publication n°1 en annexe 3), je pensais qu'il pouvait être pertinent de se poser la question suivante : si ces établissements ont pullulé, sous une forme ou sous une autre, étaient-ils pour autant tous équivalents en termes d'impact économique de leurs diplômés ? Je savais que Christopher Kobrak, en raison de ses recherches, avait une bonne connaissance des archives de nature financière et comme il avait manifesté de l'intérêt pour mes recherches sur l'histoire de l'enseignement de la gestion, je jugeai pertinent de le solliciter pour ce projet. Ce dernier reçut un accueil très favorable de sa part. Néanmoins, les divers projets de livres sur lesquels il travaillait ne lui permettaient pas de s'y consacrer avant le début de l'année 2017. Nous nous promîmes donc de reprendre contact à ce

moment-là pour nous organiser. Malheureusement, en janvier 2017, Christopher Kobrak décéda à son domicile parisien ; nouvelle que j'appris par l'intermédiaire de Jean-Philippe Bouilloud. Dans ces conditions, je résolus d'abandonner notre projet de collaboration. La nouvelle de sa disparition m'affecta profondément car nos nombreux échanges (autour d'un café parisien en 2015, puis dans son bureau à l'ESCP, puis par courriels dans les mois qui suivirent) témoignèrent à chaque fois d'une certaine convergence de vues sur les chantiers importants de la recherche en histoire de la gestion mais aussi de l'importance d'enseigner cette spécialité en école de commerce. En témoignage de ma reconnaissance pour le temps et l'intérêt qu'il m'avait accordés, je tins à faire figurer son nom dans les remerciements de mes deux articles publiés quelques mois après sa mort (voir les publications n°2 et n°3 en annexe 3).

Un second projet de collaboration échoua en raison du décès du collègue concerné. En mars 2017, à l'occasion de ma première participation au colloque de l'Association d'Histoire du Management et des Organisations (voir la communication n°2 dans mon CV en annexe 1), je rencontrai Jean-Guy Degos, professeur des universités à l'Université de Bordeaux.³⁵ Après ma présentation, ce dernier vint me féliciter de mon travail et me fit part de ses recherches actuelles qui concordaient avec les miennes. Il me proposa spontanément de collaborer avec lui sur un projet d'article sur l'histoire de l'enseignement de la comptabilité en France. Jean-Guy Degos avait collecté de nombreuses informations sur les projets d'écoles de commerce formés dans les années 1800-1810. Il me proposa de mettre en commun nos collectes d'archives pour co-écrire un article de nature comparative mettant en balance la formation des comptables en France et aux États-Unis au tout début du XIX^e siècle. Il pensait que *La Revue Française de Comptabilité*, dans laquelle il avait déjà publié plusieurs articles, pouvait être intéressée par ce travail. Après le colloque, nous poursuivîmes nos échanges à distance et entamâmes nos recherches ; lui aux Archives de Bordeaux – car il vivait dans les environs de cette ville – et moi aux Archives départementales de Paris. Après cinq réunions virtuelles en avril-mai, nous décidâmes de nous retrouver à Paris début juillet pour faire le point sur l'analyse des données que nous aurions collectées à cette date. Il n'était pas disponible plus tôt car il était invité à assurer une série de conférences à l'Université d'État d'économie à Saint-Pétersbourg. Malheureusement, Jean-Guy Degos décéda début juin 2017 – information que je n'appris qu'à la rentrée de septembre, après avoir tenté en vain de le joindre à plusieurs reprises. La nouvelle de sa disparition me consterna – c'était le deuxième chercheur avec lequel j'amorçais une collaboration qui décédait en cinq mois. Je n'ai jamais su ce qu'il était advenu de ses prises de notes ni des archives

³⁵ Jean-Guy Degos était professeur de finance et de comptabilité à l'Université Montesquieu-Bordeaux IV (IAE). Il fut aussi expert-comptable, commissaire aux comptes, et consultant international. Pendant dix ans, Jean-Guy Degos fut le président du jury d'examen du diplôme français d'expertise comptable. Ses recherches portaient sur le rôle social de la comptabilité et son histoire. Il est décédé près de Bordeaux le 7 juin 2017 à l'âge de 77 ans.

privées qu'il avait patiemment réunies en quarante ans de recherches sur le sujet de l'enseignement de la comptabilité. Notre projet avorta donc et, depuis 2017, je n'ai pas retrouvé l'envie de le reprendre, seul ou avec un autre collègue. J'aurais eu le sentiment de trahir le projet initial sur lequel nous nous étions mutuellement engagés.

Si mes co-auteurs effectifs ont donc jusqu'à présent été peu nombreux, je ne désespère pas qu'ils soient plus nombreux à l'avenir. Travailler seul est long, lent, et finit par devenir lassant... Dans ces conditions, je comprends qu'Eustache Lesueur ait peint Clio en compagnie d'autres muses : la charge artistique – scientifique dans mon cas – est plus aisément portée quand elle l'est à plusieurs. Collaborer avec d'autres n'est pas seulement une garantie d'allègement du travail, c'est aussi la perspective de mettre en place, dans une logique de réseau, des complémentarités qui permettent de travailler autrement et mieux (Assens, 2021). Cette considération m'amène logiquement à évoquer mon rôle à venir de directeur de thèse.

Chapitre 2 – Comment j’envisage mon futur rôle de directeur de thèse ?

Avant d’esquisser les diverses voies dans lesquelles je souhaite poursuivre mes activités de recherche, il est bon que je détaille comment j’envisage la supervision de thèses. Il s’agira d’une nouvelle manifestation de mon engagement dans le métier d’enseignant-chercheur ; manifestation qui me permettra, en outre, de contribuer à mon modeste niveau à la formation des futures générations de chercheurs. Passer le flambeau pour assurer la continuité des recherches ; c’est une façon de s’inscrire dans le temps. Je suis très enthousiaste à la perspective d’encadrer mes premiers doctorants ! Je vais dans ce chapitre d’abord revenir sur mes activités passées et présentes d’encadrement de la recherche (1) avant de détailler comment celles-ci pourront m’aider pour mes futures interventions aux côtés de doctorants (2).

1. Mes activités passées et présentes d’encadrement de la recherche

Jusqu’à aujourd’hui, j’ai eu l’occasion d’encadrer des recherches à plusieurs titres, comme le synthétise le tableau ci-dessous.

Type d’encadrement	Contexte	Contenu
Enseignement en méthodologie	<ul style="list-style-type: none">• Cours d’initiation en méthodologie de l’EMLYON Business School• 2016-2018• Élèves en 1^{ère} année du bachelor• 12 heures de cours• 120 étudiants/an	<ul style="list-style-type: none">• Accompagnement pour formaliser une problématique de recherche.• Accompagnement pour synthétiser des articles académiques.• Accompagnement pour formaliser des hypothèses de recherche.• Accompagnement pour réaliser une étude de terrain de nature qualitative.• Accompagnement pour rédiger un mémoire par groupe (12 000 mots) en anglais + assurer une présentation orale en classe.
Enseignement en méthodologie	<ul style="list-style-type: none">• Cours d’enquêtes qualitatives en marketing de l’EMLV Business School• 2018-2021• Élèves en master 1• 12 heures de cours• 100 étudiants/an	<ul style="list-style-type: none">• Accompagnement pour formaliser une problématique de recherche en marketing.• Accompagnement pour synthétiser des articles académiques en marketing.• Accompagnement pour formaliser des hypothèses de recherche.• Accompagnement pour réaliser une étude de terrain de nature qualitative.• Accompagnement pour rédiger un mémoire par groupe (16 000 mots) en français ou en anglais + assurer une présentation orale en classe.
Enseignement en méthodologie	<ul style="list-style-type: none">• Cours de méthodologie de la recherche de l’EMLV Business School• 2018-2022• Élèves en master 2	<ul style="list-style-type: none">• Présentation des différentes exigences du mémoire de recherche en termes de problématique, de revue de littérature, d’hypothèses de recherche, de collecte de données pour la réalisation d’une étude

	<ul style="list-style-type: none"> • 21 heures de cours • 250 étudiants/an 	qualitative et/ou quantitative. <ul style="list-style-type: none"> • Conseils pour la rédaction individuelle du mémoire (80 pages minimum) en français ou en anglais.
Tutorat de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorat de mémoire à l'EMLV Business School • 2018-2022 • Élèves en master 2 • 18 heures/élève • 9 étudiants/an 	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement des étudiants pour la réalisation de leur mémoire à toutes les étapes (formalisation de la problématique, rédaction de la revue de littérature, formalisation d'hypothèses de recherche, collecte de données pour la réalisation d'une étude qualitative et/ou quantitative, analyse et synthèse des données). • Évaluation des étudiants lors du grand oral pour la présentation du mémoire devant un jury de trois personnes.
Tutorat de recherche	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorat de mémoire à l'ISTEC Business School • 2022-... • Élèves en master 2 • 15 heures/élève • 10 étudiants/an 	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrement des étudiants pour la réalisation de leur mémoire à toutes les étapes (formalisation de la problématique, rédaction de la revue de littérature, formalisation d'hypothèses de recherche, collecte de données pour la réalisation d'une étude qualitative et/ou quantitative, analyse et synthèse des données). • Évaluation des étudiants lors du grand oral pour la présentation du mémoire devant un jury de trois personnes. • Participation au jury du concours du meilleur mémoire de fin d'études de mon école.

Figure 15 – Tableau de mes contributions à date en termes d'encadrement de recherches

Mes premiers accompagnements en termes d'encadrement de recherches se sont concrétisés lorsque j'intervenais en classe en tant qu'enseignant pour des cours de méthodologie.

Mes premières interventions en la matière à l'EMLYON en tant que professeur vacataire, m'ont permis d'assurer le cours de tronc commun de « Recherche appliquée en sciences sociales » (RECAPSS) sur le campus de Paris. L'objectif de cet enseignement de 12 heures était d'initier les étudiants de première année du programme bachelor à la conduite de projets de recherche, depuis la formalisation de la problématique jusqu'à la rédaction d'un court mémoire d'environ 12 000 mots, rédigé puis présenté en groupe à l'oral. Entre ces deux activités, les étudiants devaient rédiger une revue de littérature, formuler des hypothèses de recherche (car l'approche hypothético-déductive leur était imposée par l'administration de l'école), et mener une étude de terrain (de nature qualitative, comme l'exigeait l'administration). J'ai assuré ce cours devant de jeunes élèves âgés en moyenne de 18 ans et majoritairement non-francophones (c'est pourquoi le cours était en anglais) pendant deux ans, avant qu'il ne soit finalement supprimé de la maquette pédagogique. J'ai également assuré un cours similaire, de même durée, pour un public approchant, pendant trois ans à l'EMLV Business School : le cours d'« Enquêtes qualitatives en marketing », consacré à la présentation des techniques d'entretiens et de sondages. Dans le cadre de cet enseignement, mes élèves devaient, par groupes, réaliser plusieurs entretiens et plusieurs sondages. Dans la même optique, pendant quatre ans, j'ai

assuré à l'EMLV Business School le cours de « Méthodologie de la recherche » ; cours obligatoire de 21 heures, dispensé à tous les étudiants de l'école inscrits en master 2. L'objectif de cet enseignement était de préparer les étudiants à la rédaction de leur mémoire de fin d'études. Contrairement à ce que j'avais connu jusque-là, ce cours était dispensé à des élèves plus âgés (d'environ 22-24 ans), dont une centaine par an étaient des élèves ingénieurs inscrits en double diplôme avec l'école de commerce. Leur mémoire, de 80 pages au minimum hors annexes, devait être rédigé individuellement et pouvait s'appuyer sur une logique inductive, déductive ou hypothético-déductive, ainsi que sur une méthodologie qualitative et/ou quantitative.

Enfin, j'ai encadré des recherches non plus en tant qu'enseignant en méthodologie mais en tant que tuteur de mémoires de fin d'études. Depuis 2018, j'ai encadré à l'EMLV puis à l'ISTEC, en tout, une trentaine d'étudiants en master 2 (dont un tiers étaient des élèves ingénieurs). Mon rôle était – et est toujours car je suis encore tuteur de mémoires – de les accompagner sur neuf mois dans la rédaction de leur mémoire de A à Z, de les orienter sur leurs nombreuses questions, de corriger leurs épreuves, puis d'organiser leur grand oral de soutenance (voir mon CV en annexe 1).

2. L'encadrement de mes futurs doctorants

Bien évidemment, l'encadrement de doctorants se distingue de la supervision d'étudiants en master à trois égards au moins.

D'abord, les futurs doctorants choisissent délibérément de s'engager dans la voie de la recherche ; contrairement aux étudiants en master 2 pour qui pour cet exercice est une figure imposée et donc ressentie – pour la très grande majorité d'entre eux – comme une corvée sans lien avec leur projet professionnel. Il faut reconnaître qu'à date les étudiants dont j'ai été le tuteur de mémoire, à l'EMLV Business School puis à l'ISTEC Business School, étaient tous des alternants et que la recherche académique ne faisait pas du tout partie de leurs préoccupations intellectuelles ni même professionnelles. La recherche académique était d'autant moins prise en compte par eux que le diplôme obtenu en fin de cursus n'était pas un « master recherche ». Travailler avec des doctorants devrait m'assurer d'être au contact avec des individus qui ont envie (et ne sont pas contraints) de consacrer une partie notable de leur emploi du temps à faire de la recherche sur une période de trois années au minimum et non de quelques mois.

Ensuite, mes futurs doctorants m'auront choisi et, inversement, je les aurai choisis à mon tour. Ce critère du double choix librement consenti, de l'« aspirant chercheur » vers le potentiel directeur de thèse et inversement, est indispensable pour s'engager dans un travail personnel de longue haleine aussi exigeant que la thèse de doctorat. Ce critère n'a jamais prévalu pour les

étudiants dont j'ai été le tuteur de mémoire en master 2 : parfois ils m'étaient affectés manuellement par l'administration de l'école de manière complètement aléatoire, ou bien ils m'étaient affectés par un algorithme qui avait jugé que leurs mots clefs de recherche touchaient peu ou prou – davantage peu que prou d'ailleurs – mes thématiques de recherche. Je ne regrette absolument pas d'avoir encadré ces travaux. Ils m'ont permis de prendre connaissance de problématiques que j'ignorais ou dont j'avais sous-estimé l'impact organisationnel. Néanmoins ces supervisions ont souvent été vécues par moi comme un « mariage arrangé » davantage que comme une élection. Certes, les unions de convention ne sont pas nécessairement les plus malheureuses ni les plus infructueuses et, par chance, la majorité des supervisions de mémoires dont j'ai eu la charge se sont convenablement déroulées ; quoique parfois émaillées de frustrations de part et d'autre. Combien de fois ai-je été désolé d'avoir à superviser un étudiant de master, en spécialité « ressources humaines » ou « marketing », passionné par le e-sport et désireux d'y consacrer son mémoire de fin d'études ? À titre personnel, les thématiques sportives m'ennuient profondément... Si seulement elles avaient été traitées dans une perspective historique ou stratégique, elles m'auraient stimulées personnellement.

Bien évidemment, j'ai encouragé avant tout les étudiants à traiter le sujet qui les passionnait : après tout, ce sont eux qui sont amenés à consacrer plusieurs centaines d'heures de travail à leur mémoire de fin d'études ; alors autant qu'ils les consacrent à un sujet qui les passionne. Toutefois, j'ai souvent pensé qu'il était bien dommage que des étudiants, en ressources humaines ou en marketing, passionnés par le e-sport soient supervisés par quelqu'un comme moi qui ne le suis pas du tout. Les mémoires rédigés n'étaient certes pas mauvais, mais je ne peux pas m'empêcher de penser que si ces étudiants avaient été encadrés par un superviseur de mémoire aussi passionné qu'eux par leur sujet, ils auraient pris davantage de plaisir à l'exercice et, peut-être même, rédigé un meilleur mémoire. Ce genre de déconvenues ne me semble pas de mise avec la supervision de thèse car le doctorant et son directeur de thèse se choisissent mutuellement sur la base d'affinités partagées relativement à un sujet commun ; ce qui m'amène à mon dernier point.

Enfin, mes futurs doctorants travailleront sur un sujet qui les passionnera et qui m'intéressera tout autant – il n'est certes pas indispensable que je sois passionné par le sujet qui m'est proposé mais il faut que j'éprouve à son égard un intérêt minimal – et surtout pour lequel je me sentirai légitime. Je dois reconnaître – hélas – que cela n'a pas toujours été le cas avec certains étudiants de master dont j'ai été le tuteur de mémoire. Comme en atteste mon CV, sur la trentaine de mémoires de fin d'études que j'ai suivis, la majorité portait sur des problématiques en lien avec la gestion des ressources humaines ou le marketing, avec une bonne moitié des sujets traitant des

impacts de la digitalisation.³⁶ Je n'ai jamais encadré de mémoires en management stratégique – et encore moins en histoire de la gestion – car les écoles où j'intervenais ne le permettaient pas. Étonnamment, si des cours de management stratégique étaient bien assurés en dernière année dans ces écoles, les administrations n'autorisaient pas les étudiants à rédiger un mémoire de fin d'études relevant ouvertement de la stratégie. Bien des fois, j'ai ainsi envié mes collègues en finance qui pouvaient encadrer des étudiants pour leur mémoire de fin d'études en finance, ou mes collègues en marketing qui faisaient de même pour les mémoires en marketing, ou mes collègues en gestion des ressources humaines pour des mémoires portant sur des sujets de GRH. N'ayant jamais enseigné la gestion des ressources humaines – je dois en outre reconnaître que je n'ai même jamais suivi de cours de GRH quand j'étais étudiant à l'ESCP –, ni effectué de recherches sur ces thématiques, je ne me suis donc pas toujours senti légitime pour encadrer certains travaux de fin d'études – mais je n'avais pas le choix. « L'objectif, Adrien, n'est pas d'en faire de futurs chercheurs. Juste de les amener à rédiger un mémoire qui respecte le cahier des charges pour qu'ils obtiennent leur diplôme. Rien de plus, rien de moins ! Il n'existe d'ailleurs pas de prix du meilleur mémoire, alors il est inutile de les pousser à l'émulation en la matière », me confiaient les cadres de l'administration de ma précédente école... Soit, c'était donc un objectif *a minima*.

En tant que directeur de thèse, mon ambition sera plus élevée : il s'agira d'accompagner les doctorants à rédiger la meilleure thèse dont ils seront capables – qu'ils choisissent par la suite d'embrasser une carrière dans la recherche ou non, peu m'importe. Je sais que certains directeurs de thèse sont réticents à la perspective d'encadrer des doctorants qui n'affichent pas immédiatement le projet de devenir eux-mêmes chercheurs à leur tour, une fois la thèse soutenue. Ce genre de réticences est compréhensible en un sens : l'engagement du directeur de thèse est en effet tel qu'il peut sembler décourageant à certains de s'investir dans un projet de plusieurs années qui ne contribuera pas automatiquement à enrichir la communauté académique d'un nouveau membre ; membre avec lequel pourront se former, le cas échéant, des occasions de collaborations communes. Je comprends ces réticences mais ne les partage pas. Les motivations des doctorants pour s'engager dans une thèse sont diverses et elles peuvent varier dans le temps. Mon parcours en est d'ailleurs l'illustration : quand j'ai décidé en 2013-2014 de m'engager dans une thèse en gestion, je n'envisageais pas du tout de devenir enseignant-chercheur à terme (voir la première partie du présent mémoire). Le projet d'intégrer la communauté des enseignants-chercheurs à l'issue de ma thèse a n'émergé que graduellement, à partir de la fin de ma deuxième année de thèse. Si ma candidature

³⁶ Bien évidemment, en tant que professeur en sciences de gestion (au pluriel), je suis nécessairement ouvert aux disciplines gestionnaires autres que la stratégie ou l'histoire de la gestion. De ce fait, je suis capable de traiter un sujet qui ne relève pas de ma seule spécialité de rattachement.

doctorale avait été rejetée en 2014 au seul motif qu'elle ne témoignait pas d'une volonté assez affirmée de devenir enseignant-chercheur, je ne serais pas en train de rédiger les présentes lignes. Et ce serait regrettable car je serais passé à côté de l'une des plus belles expériences intellectuelles de ma vie.

En somme, je pense avoir été préparé, grâce aux jalons mentionnés plus haut, à l'encadrement de jeunes chercheurs. Par cette activité, il s'agira pour moi d'accompagner et d'encourager des « aspirants chercheurs » comme d'autres l'ont fait pour moi par le passé en me soutenant avec bienveillance dans les différentes étapes de mon parcours. Ce dernier est riche d'enseignements que je compte partager avec mes futurs doctorants (voir par exemple, les leçons que j'ai retirées de certaines de mes expériences académiques détaillées dans le présent mémoire, p.112, p.115 ou p.127). Ce partage représente une étape déterminante de mon évolution académique car après avoir conforté, depuis ma thèse, mon inscription dans mon champ scientifique, je me sens aujourd'hui prêt à accompagner de jeunes chercheurs. De ce fait, en plus de mes enseignements et des encadrements de projets de recherche au niveau master, je pourrai, grâce à l'accompagnement de doctorants, participer plus directement à la co-construction de notre communauté académique en suivant de manière privilégiée ceux qui souhaitent s'y engager pour enrichir nos réflexions. Ce faisant, je pourrai ainsi rendre en retour ce que j'ai reçu d'autres, c'est-à-dire participer à un processus de transmission transgénérationnelle – et donc m'inscrire dans le temps long.

Chapitre 3 – Quels sont mes futurs chantiers de recherche ?

À l'heure de clore le présent mémoire d'HDR, je souhaite partager les quatre voies dans lesquelles je souhaiterais poursuivre mes futures recherches, seul ou bien en collaboration avec des collègues ou avec de futurs doctorants. Ces diverses voies constituent potentiellement autant de futurs sujets de thèse que le tableau ci-dessous résume et que les pages suivantes vont détailler.

N°	Spécialité	Thématique	Exemples de questionnements
1	Management stratégique	La pérennité des organisations	<ul style="list-style-type: none"> • Quel est le rôle de la mémoire collective – exprimée par les mythes, les rites, les héros, les sagas – dans la pérennité de l'organisation ? • Comment l'organisation peut-elle faire évoluer le récit de sa fondation sans compromettre le sentiment de continuité qui prévalait jusqu'alors chez ses parties prenantes ?
		La théorie critique du management stratégique	<ul style="list-style-type: none"> • Comment certaines organisations peuvent-elles reconnaître leur participation passée au « management de l'horreur » (passé négrier, esclavagiste, colonial, ségrégationniste, antisémite, etc.) ? • Quelle est aujourd'hui la légitimité de ces organisations à poursuivre leur objet social si elles ignorent – ou feignent d'ignorer – leur rôle dans ces phases sombres de leur histoire ? • Quelles sont les formes contemporaines de domination parfois véhiculées par certaines stratégies d'organisations et comment les dénoncer ?
2	Histoire de la gestion	Le passé colonial de l'enseignement de la gestion	<ul style="list-style-type: none"> • Quel a été le positionnement des premiers établissements de formation en gestion face aux phénomènes suivants dont ils furent contemporains : la traite négrière, l'esclavage, la colonisation ou la ségrégation ? • Y a-t-il eu une influence du contexte démographique colonial sur les formations en gestion parfois proposées aux habitants colonisés ? Si oui, laquelle ? • Quelles propositions envisager pour inciter les établissements d'enseignement en gestion à instaurer des cours ou des recherches en lien avec leur passé colonial ?
3		L'éducation des entrepreneurs	<ul style="list-style-type: none"> • La version consensuelle de l'histoire de l'éducation en entrepreneuriat – présentée comme une innovation pédagogique étatsunienne née après la Seconde Guerre mondiale à la Harvard Business School – ne dissimule-t-elle pas une autre histoire ? Et si oui laquelle ? • Dans quelle mesure les pays occidentaux ont-ils influencé – ou non – l'enseignement de l'entrepreneuriat dans les régions autrefois colonisées ? • Quelles ont été les valeurs promues autrefois par les formations entrepreneuriales ? Comment celles-ci se sont-elles traduites en termes d'imaginaires sociaux ? • Dans quelle mesure l'histoire de l'éducation entrepreneuriale serait-elle susceptible de nous orienter vers des pratiques d'enseignement différentes pour l'avenir ?
4	Transverse	Les approches créatives de l'apprentissage du management	<ul style="list-style-type: none"> • Quels rôles pédagogiques l'histoire peut-elle jouer dans l'enseignement de la gestion ? Quels peuvent être ses apports pédagogiques spécifiques ? Quels peuvent être ses supports d'apprentissage (jeux numériques ou de plateaux à caractère historique, visites de musée, etc.) ? • Quel positionnement les établissements de formation en gestion (qui ne sont pas identifiés traditionnellement comme des lieux de production et de diffusion de connaissances en histoire) peuvent-ils adopter face à cette utilisation pédagogique de l'histoire ? • Quels partenariats envisager au niveau individuel (avec des historiens, des historiens de l'art, des guides conférenciers, des conservateurs, des archivistes etc.) ou au niveau institutionnel (avec des facultés d'histoire, des écoles des beaux-arts, des musées, etc.) pour assurer ce type d'enseignement de la gestion à partir de l'histoire ?

Figure 16 – Projets de recherche pouvant constituer des sujets de thèses de doctorat

1. Renouer à terme avec la recherche en management stratégique

Il ressort de mon parcours de chercheur que si j'ai commencé ma carrière dans le champ des études en stratégie, je m'en suis progressivement éloigné au profit de l'histoire de la gestion. Le plaisir de m'investir dans ce dernier domaine a certainement beaucoup contribué à cette situation. L'accueil que mes travaux ont reçu dans les revues de *business history* – accueil plus compréhensif que celui que me réservaient parfois les revues en management stratégique – a aussi vraisemblablement contribué à ce que je me recentre sur l'histoire de la gestion plutôt que sur le management stratégique.

En management stratégique, j'ai pourtant encore plusieurs chantiers que je veux explorer. En effet, dans ce domaine, j'ai encore deux recherches en cours – ou plus exactement laissées en friches car je n'ai pas renoncé à m'y investir. En effet, en 2021, deux projets de manuscrits adressés aux revues *M@n@gement* et *Strategic Organization* ont fait l'objet d'une décision de « rejet et re-soumission » avec des commentaires constructifs de la part des éditeurs et des relecteurs anonymes. Ces manuscrits abordaient la thématique de la pérennité de l'organisation appréhendée comme un système symbolique générateur de mythes (Enriquez, 2003). Ces projets d'articles examinent comment la mémoire collective – s'exprimant par les mythes, les rites, les héros, et les sagas – permet d'assurer la pérennité de l'organisation. Pour ce faire, mes manuscrits confrontent les cas de deux écoles de commerce ayant façonné leur identité organisationnelle autour d'une figure héroïque – à savoir Jean-Baptiste Say pour l'ESCP et sir John Cass puis Thomas Bayes pour la Cass Business School renommée en 2020 Bayes Business School pour ne plus porter le nom d'un commerçant esclavagiste.

Je n'ai cependant pas resoumis les textes rejetés car, dans les deux cas, il m'avait été demandé de réduire l'horizon temporel étudié, en passant de plusieurs décennies à une décennie au maximum. Cette exigence de réduction m'a été communiquée dans les deux cas parce que les éditeurs pressentaient que l'analyse des seules périodes contemporaines serait plus « parlante » à leur lectorat que les périodes trop reculées dans le temps. La réduction chronologique, comme l'ont souligné les deux éditeurs, permettrait aussi de ne pas contrevenir à la limitation du nombre de mots que ne doivent pas dépasser les manuscrits publiés dans ces revues – une contrainte dont j'ai souligné plus haut dans ce mémoire à quel point elle pouvait parfois me peser. Mieux valait, selon eux, publier un article de 8 000 mots sur une période d'une décennie que de proposer un article de 12 000 mots sur plusieurs décennies qui seraient nécessairement, en partie du moins, survolées.

Je ne partage pas complètement leurs vues car je pense que l'originalité même de tels manuscrits – originalité soulignée par les six relecteurs anonymes – repose précisément sur l'analyse de plusieurs décennies d'histoire. Bien évidemment, cet horizon de temps m'impose d'être très synthétique sur certaines périodes ou d'insérer plusieurs annexes aux textes. Si je n'ai pas amorcé le travail de correction et de re-soumission que me proposaient les éditeurs de *M@n@gement* et de *Strategic Organization* à qui j'ai fait part de ma décision – et de mes remerciements pour le temps consacré à la lecture de mon travail – je pense pouvoir trouver d'autres revues, en management stratégique (ou non), qui se révéleraient des véhicules plus adaptés pour valoriser mes recherches longitudinales en stratégie.

Le second chantier que je compte explorer en stratégie est celui de la théorie critique du management stratégique (Huault et Perret, 2009). Dans le cadre des *critical management studies* dont l'objet est de repenser les rapports de domination au sein des différentes organisations, plusieurs chercheurs enquêtent sur la place de la stratégie comme support de domination. En effet, comme le soulignent Huault et Perret (2009, p.7), à l'inverse d'autres disciplines, les sciences de gestion comportent une forte propension à l'idéologie (Huault, 2008 ; Pesqueux, 2000), en dépit de (ou à cause de) certains de leurs outils, pratiques, ou discours qui, sous une apparente neutralité, véhiculent des valeurs de domination. Parmi ces supports, il faut mentionner les stratégies des organisations qui ne sont pas des objets neutres hors de la société et de l'histoire (Tsui, 2013). Le rôle de l'historien de la gestion est de contribuer à ce recul critique qui permet de dénoncer les formes naturalisées de domination qui peuvent se dissimuler dans les stratégies des organisations de manière particulièrement efficace. De ce fait, je pense orienter mes pas dans le sillage de Shrivastava (1986) et plus généralement de tous les chercheurs qui, en dénonçant le caractère idéologique de certaines stratégies d'organisation, s'efforcent de construire une théorie critique du management stratégique (Huault et Perret, 2009). L'enjeu de cette construction n'est pas tant celui de la connaissance pour le management stratégique que celui du management stratégique. En d'autres termes, les travaux qui s'inscrivent dans cette mouvance ne visent pas à améliorer la performance ou la pérennité des organisations mais à mieux en dénoncer les stratégies de domination qui, de manière souvent sourde, les travaillent.

Ce genre de recherches me semble particulièrement utile dans l'époque que nous traversons où les parties prenantes des organisations (clients, usagers, fournisseurs, médias, politiciens, etc.) exigent de celles-ci qu'elles clarifient, dans une optique de RSE, d'émancipation ou de décolonisation, leur degré de participation passée au « management de l'horreur » (passé négrier, esclavagiste, colonial, ségrégationniste, antisémite, etc.). Cette

exigence de savoir ne s'inscrit pas seulement dans un agenda pratique sur ce qu'il conviendrait de faire en regard de ce passé (le reconnaître, le sanctuariser sous la forme d'un mémorial pour en pérenniser le souvenir, procéder à une indemnisation des descendants des victimes, etc.). Il s'agit aussi de s'interroger sur le rôle du management stratégique dans ces processus. Quel est le rôle d'une banque, d'une Église, ou d'une compagnie de chemin de fer ayant par le passé contribué à l'exploitation ou à l'extermination de milliers d'individus maltraités en raison de ce qu'ils étaient ou de ce qu'ils représentaient ? Quelle est aujourd'hui la légitimité de ces organisations à poursuivre leur objet social si elles ignorent – ou feignent d'ignorer – leur rôle, central ou périphérique, dans ces phases sombres de leur histoire ? Quel management stratégique proposer pour répondre à ces questions ?

À une époque où nombre de parties prenantes réclament des organisations qu'elles se soumettent d'elles-mêmes à davantage de régulations et d'éthique, cette double exigence de savoir ce qu'il s'est historiquement passé et de proposer des solutions stratégiques pour éviter que ne se renouvellent à l'avenir ces dérapages semble primordiale. Tel me semble être le point de départ de la construction de problématiques stratégiques relatives au rôle de l'histoire des organisations, à la fois dans, pour, et sur les organisations.

2. Explorer l'histoire coloniale de l'enseignement de la gestion

Parallèlement aux chantiers cités précédemment en lien avec le management stratégique, j'envisage également de poursuivre mes recherches sur le passé colonial de l'enseignement de la gestion, dans la lignée de mon dernier article (voir la publication n°8 en annexe 3). En effet, comme j'ai eu l'occasion de l'exposer dans la quatrième partie du présent mémoire, ce terrain constitue encore un angle-mort de la littérature en histoire de la gestion et de nombreuses questions restent sans réponses. Or, les premiers établissements de formation en gestion (écoles polytechniques avec division commerciale, écoles de commerce, universités, etc.) ont été contemporains de phénomènes tels que la traite négrière, l'esclavage, la colonisation ou la ségrégation auxquels ils ont potentiellement participé. Qu'en est-il ?

Je souhaite tout particulièrement m'intéresser au rôle de ces organisations éducatives dans la colonisation, en rappelant que certaines d'entre elles (en France, en Belgique, en Espagne, au Royaume-Uni voire aux États-Unis, entre autres) ont (1) formé pendant des décennies les cadres commerciaux de certaines de leurs colonies, (2) prodigué un

enseignement colonialiste, c'est-à-dire impérialiste, raciste et sexiste,³⁷ et (3) ont en partie vécu avec l'argent de la colonisation – notamment pour les établissements installés dans les ports coloniaux d'Anvers, de Marseille, de Nantes et de Bordeaux – ces deux derniers ayant en outre été des ports négriers. Le périmètre à explorer est si étendu – que ce soit en termes de chronologie, de géographie, ou de typologie d'écoles – qu'il y aura largement matière à collaborations avec d'autres chercheurs ou à encadrement de thèses sur le sujet.

Ce faisant, je suis conscient que si je persévère dans cette voie de recherche, je vais être amené à me positionner par rapport au courant des *post-colonial studies* (Gupta, 2007).³⁸ Comme le déplore Livian (2022, p.46), en la matière, « le chercheur [...] français est sommé de 'choisir son camp' : soit adhérer aux thèses post- ou décoloniales, soit signer des pétitions dénonçant leur toute-puissance présumée ». Cet attendu est d'autant plus prononcé que le *wokisme* fait de plus en plus parler de lui dans les milieux universitaires en France – pour ne pas parler des milieux médiatiques, politiques ou associatifs. Si je reconnais que le *wokisme* a l'avantage indéniable de représenter une forme d'éveil à l'histoire – ce dont je ne peux que me réjouir en tant qu'historien de la gestion – je constate aussi, avec Livian (2022), qu'il présente parfois l'inconvénient d'engendrer l'autocensure chez certains de mes collègues tout en s'accompagnant, occasionnellement, de formes de militantisme.

Pour ma part, je ne considère pas que mon rôle en tant qu'enseignant-chercheur soit de défendre une idéologie particulière. Le travail du chercheur tel que je le conçois est un processus d'investigation scientifique qui se fixe pour cible la science (la *libido sciendi* des Anciens) et non le militantisme – même si ses travaux peuvent, par la suite, être appropriés à des fins militantes par d'autres parties prenantes. À mon sens, ce travail de récupération idéologique n'est pas du ressort du chercheur. Et ne doit pas l'être. Si, en tant que citoyen, ce dernier milite à bon droit pour des causes qui lui sont chères, il doit cependant prendre garde de pas instrumentaliser ses recherches à cette fin. Cette observation amène à distinguer la tâche du chercheur qui s'inscrit dans le temps long de la science, et celle de l'intellectuel ou du militant qui s'inscrit dans une nécessaire agitation politique et sociale.

³⁷ Il faut reconnaître que ces termes relèvent de catégories contemporaines de pensée qui n'étaient pas formulées telles quelles au XIX^e siècle ni au début du XX^e siècle.

³⁸ Les *post-colonial studies* sont nées dans les universités australiennes, britanniques et nord-américaines dans les années 1990, à partir de plusieurs sources différentes telles que la critique de l'orientalisme (Said, 1978), de l'africanisme (Mudimbe, 1988), ou du « méditerranéisme » (Herzfeld, 1987). Par une convention généralement observée, la graphie est d'importance quand il est fait référence à ce courant. En effet, *postcolonial* désigne la période qui suit chronologiquement la colonisation, tandis que *post-colonial* (avec un tiret) renvoie à l'effort de « penser le postcolonial comme tout ce qui procède du fait colonial, sans distinction de temporalité » (Gupta, 2007, p.218).

C'est pourquoi je dois admettre que si je suis curieux des observations produites par les travaux issus des *post-colonial studies* (Gupta, 2007), je pense conserver une certaine distance critique vis-à-vis de ces derniers. Je reconnais que l'originalité des *post-colonial studies* est d'avoir fait le lien entre la critique du colonialisme et celle d'autres formes de domination, particulièrement dans le domaine du genre, de l'identité sexuelle – relativement aux homosexuels, aux transsexuels – et des minorités ethniques (Bayart, 2009). En cela, les *post-colonial studies* apportent des clefs de compréhension face au monde global dans lequel nous vivons et qui procède, pour partie, de la colonisation. Concrètement, ce courant avance que la configuration coloniale continue d'informer le contemporain dans la mesure où l'hégémonie occidentale longtemps exercée dans les colonies serait indissociable des rapports de domination aujourd'hui observés dans les rapports de genres, de classes, d'orientation sexuelle ou d'identification ethnique (Bayart, 2009).

Toutefois, je ne pense pas inscrire mes recherches complètement dans ce courant (ce qui ne m'interdit pas d'envisager des collaborations éventuelles avec des chercheurs s'en revendiquant bien évidemment). En effet, plusieurs critiques (que je partage) ont été énoncées par la littérature sur le sujet.³⁹ L'une des plus importantes à mes yeux porte sur la faible contribution empirique des *post-colonial studies* qui, si elles sont généralement productrices de théories, sont peu génératrices d'études historiques. Comme l'a, en effet, souligné Pierre Labardin (2020c), si les historiens et les chercheurs post-coloniaux examinent bien un même passé, ils le font cependant avec des focales différentes ; ce qui témoigne de :

³⁹ Il n'y pas lieu ici d'exposer dans le détail toutes les critiques dressées contre ce courant (pour une synthèse, voir Bancel, 2019 et Bancel, 2013). La principale critique porte sur la dé-historicisation du fait colonial qui est généralement réduit à une situation simplificatrice alors que les situations coloniales furent diverses historiquement à la fois en termes de typologie administrative des territoires colonisés (colonies de peuplement, colonies d'exploitation, *white settler colonies*, etc.), en termes de diversité juridique des entités composant l'empire (colonie, protectorat, *dominion*, concession, mandat, etc.) qui ne se réduisaient pas à une structure binaire de type métropole/colonie, mais aussi en termes de diversité de traitements des peuples colonisés (certains étant réduits en esclavage ou au travail forcé, tandis que d'autres furent autorisés à occuper des positions subalternes dans la vie civile de la colonie, voire même à y exercer des professions valorisées avec l'octroi parfois de certains droits politiques). De ce fait, la situation coloniale (et donc post-coloniale) de l'Inde est très différente de celle des Caraïbes. De même, la situation coloniale (et donc post-coloniale) des Philippines durant la colonisation américaine n'est guère assimilable à celle du Congo durant la colonisation belge. Voir Bayart (2009, p.128) sur ce sujet. La deuxième critique porte sur la dé-historicisation des enchaînements entre le moment colonial et le moment post-colonial. Dans les *post-colonial studies*, ces enchaînements sont parfois présentés comme la reproduction mécanique des processus de domination issus de l'époque coloniale. Cette vision simplificatrice ne tient pas compte de certaines évolutions qui ont pourtant leur importance ; comme par exemple les évolutions sémantiques des concepts de « race » ou d'« ethnies » qui ont considérablement évolué entre le XIX^e siècle et aujourd'hui. Cette vision surdéterminante a parfois tendance à passer sous silence le rôle que d'autres facteurs jouent également dans le maintien des processus de domination. Par exemple, l'imaginaire de l'immigration africaine en France est certes marqué par l'héritage raciste de l'époque de la colonisation mais il ne s'y limite pas dans la mesure où il est également marqué par l'héritage subsaharien des représentations familiales inégalitaires qui distinguent les « aînés » des « cadets » (Samuel, 1978).

« deux conceptions du passé : pour les historiens, le passé quel qu'il soit, est d'intérêt par principe, dans l'objet de leur étude. Pour les postcoloniaux, l'intérêt est différent : il part d'une réalité actuelle (les conséquences de la colonisation) et adopte une démarche militante prenant parti du côté de catégories dominées pour en comprendre les mutations. [Toutefois] le dialogue atteint ses limites : par exemple, demander à un historien de la traite négrière d'en cerner les conséquences aujourd'hui paraît comme déconnecté. Tout simplement parce que le passé borne parfois son intérêt, pouvant frustrer un postcolonial. À l'inverse, la vue de l'histoire par des postcoloniaux apparaît parfois singulièrement partielle : une lecture en termes de domination ne permet pas toujours d'appréhender la globalité d'un phénomène ».

Une telle divergence des points de vue sur l'étude de l'histoire – et de ce que le chercheur peut espérer en retirer – me semble de nature à complexifier (mais pas à empêcher) les collaborations entre les historiens de la gestion tels que moi et les chercheurs post-coloniaux. En tant qu'historien de la gestion, je suis convaincu qu'il est pertinent de mener des recherches sur le passé colonial des établissements d'enseignement de la gestion parce que ce sujet méconnu est en soi passionnant, et susceptible de mettre à jour une forme singulière de domination passée.

Un chercheur adoptant une perspective post-coloniale serait sans doute moins sensible aux propriétés intrinsèques de ce passé qu'à ses possibles ramifications contemporaines, estimant qu'un tel sujet mériterait d'être étudié parce qu'il permettrait de mieux estimer le poids de l'héritage colonial sur les établissements d'enseignement de la gestion d'aujourd'hui. Dans cette optique, Boussebaa (2020) affirme que même si le colonialisme n'existe plus officiellement aujourd'hui, les écoles de commerce britanniques auraient conservé une mentalité raciste héritée de l'époque coloniale. La preuve, selon lui, résiderait dans les statistiques révélant qu'au sein des écoles de commerce britanniques, moins de 11% des professeurs seraient « noirs », majoritairement moins rémunérés – à qualification égale – que leurs homologues « blancs ». Ce genre d'observations amène indéniablement à poser des questions dérangementantes (ce qui fait partie des missions fondamentales du chercheur) pour envisager des réponses qui pourraient l'être tout autant. Par exemple, pourquoi y a-t-il aussi peu de représentants des anciens pays colonisés dans les corps enseignants de ces écoles ?

Poser cette question pourrait nous amener à envisager un autre présent. Les écoles de commerce aujourd'hui sont focalisées sur des indicateurs imposés par les pouvoirs publics et les agences d'accréditation. Ne faudrait-il pas, parmi ces indicateurs, en inclure de nouveaux sur la place de certaines minorités dans le corps enseignant ? Ou, au minimum, inciter les écoles de commerce à instaurer des enseignements ou des recherches pour investiguer puis assumer leur passé colonial ? Il ne m'appartient pas de proposer ici des réponses mais juste de

souligner que les historiens de la gestion et les chercheurs post-coloniaux s'intéressent à l'histoire coloniale – ce qui pourrait favoriser leur collaboration en matière de recherches – même si les préoccupations qui les animent sont divergentes.

À titre personnel, l'histoire coloniale des écoles de commerce m'intéresse non pas pour savoir si les observations de Boussebaa (2020) seraient généralisables aux écoles de commerce françaises – question certainement stimulante intellectuellement mais méthodologiquement peu accessible car les statistiques ethniques sont interdites en France depuis 1993 – mais pour évaluer le rôle des écoles de commerce dans la colonisation. Un chercheur post-colonial pourrait me répliquer que si l'histoire coloniale des écoles de commerce est digne d'intérêt ce n'est pas simplement pour exhumer un passé oublié – c'est-à-dire pour réchauffer des cendres refroidies pendant trop longtemps, pour revendre un vocabulaire à la Michelet –, mais surtout pour interroger des aspects de notre présent qui mériteraient d'être questionnés, et sans doute améliorés.

En cela, les projets de recherche associant les historiens de la gestion et les chercheurs post-coloniaux se rattachent à un courant de la littérature qui tend à mettre en lumière une forme d'impérialisme intellectuel et éducatif occidental (et en particulier étatsunien) dans les domaines du management et de son enseignement pour en dénoncer la suprématie ancrée historiquement, tout en envisageant d'autres modèles (Yousfi, 2021). En particulier, la littérature invite à promouvoir d'autres approches du management et de son enseignement afin de valoriser des savoirs et des savoir-faire alternatifs, susceptibles de contrebalancer l'ethnocentrisme occidental et surtout nord-américain (Jack et Westwood, 2009, p.253 ; Gantman, Yousfi et Alcadipani, 2015 ; Dar, 2018 ; Yousfi, 2021). Ce faisant, ces investigations visent à inscrire la recherche académique dans le cadre d'un agenda poursuivant un « potentiel émancipatoire » (Prichard et Benschop, 2018, pp.98-99 ; Rhodes, Wright et Pullen, 2018).

En somme, mes futurs travaux ne relèveront *a priori* pas des *post-colonial studies* – je précise bien « *a priori* » car je suis prêt à être démenti sur les réserves que je nourris vis-à-vis de ce courant. Toutefois, je pense que mes recherches pourraient compléter celui-ci, notamment en désamorçant l'une des critiques habituellement adressées aux *post-colonial studies* ; à savoir que celles-ci ont souvent tendance à négliger l'étude des pratiques historiques de domination – étude qui suppose de réaliser de patients travaux d'archives ou d'archéologie – au profit de l'étude des discours et des représentations contemporaines (Bayart, 2009, p.127). De fait, ces futurs travaux me semblent s'inscrire dans le courant des recherches indiquant que certaines pratiques voire discours en gestion aujourd'hui

couramment répandus trouvent parfois leurs racines dans des expériences jugées de nos jours moralement répréhensibles comme les bagnes (Fabre, 2019), la traite négrière (McWatters et Lemarchand, 2009), les plantations esclavagistes ou le nazisme (Chapoutot, 2020) et la colonisation (Passant, 2022c).

Dans tous les cas, poursuivre mes investigations sur l'histoire coloniale de l'enseignement de la gestion devrait favoriser le travail avec d'autres chercheurs ou des doctorants que j'encadrerai. Fin 2021, j'ai ainsi rédigé un manuscrit concernant la formation des comptables dans le Viêtnam colonial. Il a été envoyé à la revue *Accounting, Organizations and Society*. Après dix mois d'attente, l'éditrice a finalement pris la décision de le rejeter mais avec proposition de re-soumission (*reject and resubmit decision*) dans l'année 2023. Les commentaires des trois relecteurs anonymes – dont deux étaient manifestement favorables à la publication de l'article sous réserve de modifications majeures – étaient alignés sur les contributions empirique et méthodologique du manuscrit. La contribution théorique n'a cependant pas été jugée suffisamment robuste pour permettre la publication de l'article dans une revue telle qu'*Accounting, Organizations and Society*, du moins selon les évaluations de l'un des relecteurs et de l'éditrice. Ces derniers m'ont donc enjoint à mobiliser un nouveau cadre théorique – la discipline chez Foucault – pour réinterpréter l'ensemble de mes observations.

Sensible aux encouragements formulés par leurs conseils, j'ai donc décidé de retravailler le manuscrit avec un co-auteur. En effet, n'étant pas un spécialiste de la pensée de Foucault – même si j'ai eu maintes fois l'occasion d'y être confronté lors de mes études – j'ai préféré m'adjoindre l'expertise d'un pair susceptible d'éclairer autrement mes documents d'archives. Les hasards du calendrier ont mis sur mon chemin un collègue justement spécialiste de Foucault : le professeur Keith Hoskin.⁴⁰ Ayant assisté en mars 2022 à un atelier de présentation de recherches organisé à l'Université Paris Dauphine auquel Keith Hoskin avait participé, j'ai pu entrer en contact avec ce chercheur dont j'avais déjà eu l'occasion de lire les travaux puis déjeuner avec lui. Je lui ai proposé de travailler avec lui comme co-auteur pour resoumettre à *Accounting, Organizations and Society* une version amendée de la première soumission ; ce qu'il a accepté. Le travail de réécriture est en cours.

⁴⁰ Titulaire d'un doctorat en histoire de l'Université de Pennsylvanie, Keith Hoskin est actuellement professeur de comptabilité à la Birmingham Business School. Il est également professeur invité à la Business School de l'Université de l'Essex. Ses recherches portent sur l'étude historique de la comptabilité, de la gestion et de la stratégie. Parallèlement à ses activités d'enseignement et de recherches, il a été le président de la Conférence des professeurs de comptabilité et de finance du Royaume-Uni (2008-2010). Pour l'ensemble de ses travaux, la British Accounting Association lui a décerné en 2011 un prix le distinguant comme l'un des meilleurs chercheurs contemporains en comptabilité.

Bien évidemment, cette collaboration ne m'interdit pas de songer à d'autres formes de travail collectif. Je pourrais proposer à de futurs doctorants de découvrir comment et pourquoi l'enseignement de la gestion est apparu puis a évolué dans d'autres colonies que celles que j'ai étudiées pour le moment (à savoir le Vietnam et les Philippines sous colonisation occidentale) qui étaient des territoires spécifiques – des colonies d'exploitation. Ce type de colonie, dans laquelle les dirigeants occidentaux étaient très minoritaires numériquement, les a amenés à promouvoir une forme d'éducation des habitants colonisés dont le but n'était pas de les assimiler à l'élite colonisatrice occidentale mais de faire de certains étudiants colonisés un corps intermédiaire entre la minorité des colons occidentaux et la majorité des habitants colonisés (Zollman, 2020). Comme le montre ma publication (n°8 en annexe 3), dans le Vietnam colonial où les colons français étaient au nombre de 23 000 sur une population de 17 millions d'habitants, la formation commerciale dispensée par l'École Supérieure de Commerce de Hanoï fut conçue pour les étudiants indochinois afin de renforcer la domination coloniale française, à la fois économiquement et politiquement. Même s'ils recevaient leur formation exclusivement en français, les étudiants colonisés n'étaient pas considérés comme des membres de l'élite coloniale. En outre, ils étaient conditionnés à rejoindre le personnel commerçant subalterne de la colonie, sous la férule des colons français. Cette situation soulève des questions : y a-t-il eu une influence du contexte démographique colonial sur les formations en gestion parfois proposées aux habitants colonisés ? Si oui, laquelle ? Dans les anciennes colonies de peuplement où les colons occidentaux étaient beaucoup plus nombreux, une offre de formation en gestion spécifiquement dédiée aux habitants colonisés a-t-elle été développée ? Si oui, avec quels objectifs ? Un cas pertinent à examiner pour répondre à cette question serait celui du gouvernement fédéral du Canada, qui est actuellement en charge de l'éducation des Premières Nations et qui a historiquement tenté de contrôler l'éducation des élèves amérindiens à des fins d'assimilation (Doucette, Gladstone, et Carter, 2021).

Si, comme je viens de le détailler, j'envisager de persévérer dans mes recherches sur l'histoire de l'enseignement de la gestion (de manière un peu obsessionnelle), je dois admettre qu'il s'agit d'un sujet si riche que je ne regrette pas mon obsession ! En effet, la recherche reste encore trop peu développée sur le passé colonial – ou les manifestations post-coloniales – de cette forme d'enseignement et c'est pourquoi j'espère avoir l'occasion d'y remédier.

3. Poursuivre mes recherches en éducation entrepreneuriale

L'histoire de l'éducation entrepreneuriale est un troisième domaine dans lequel je souhaiterais poursuivre mes investigations scientifiques. Comme je l'ai mentionné plus haut, j'ai eu l'occasion dans mon parcours académique d'être à plusieurs reprises en contact avec la communauté des chercheurs en entrepreneuriat, en particulier à l'occasion de colloques (conférences n°10 et n°14 dans mon CV en annexe 1) ou de soumissions de projets d'articles dont certains ont été publiés (voir les publications n°4 et 7 en annexe 3). L'accueil que mes travaux y ont reçu me semble prometteur et m'incite à poursuivre dans cette direction.

Cet axe d'investissement scientifique me paraît d'autant plus pertinent que, comme le soulignent plusieurs auteurs (Bornard, Verzat, et Gaujard, 2019 ; Fayolle, 2013), la recherche en éducation entrepreneuriale est encore très inégalement développée – avec une majorité de publications portant sur les aspects pratiques de cet enseignement (que devrait enseigner l'éducation entrepreneuriale et comment ?) aux dépens de ses aspects axiologiques (quelles valeurs sous-tendent ou devraient sous-tendre cette forme d'éducation ?).

S'interroger sur les valeurs poursuivies par l'éducation en entrepreneuriat permet de dépasser la vision majoritairement optimiste de celle-ci, décrite par certains représentants des milieux académique, politique ou médiatique comme une solution permettant à la société en général d'envisager un avenir plus souriant (Foliard, Verzat, Dubard-Barbosa, et Toutain, 2022 ; Bornard, Verzat, et Gaujard, 2019). En effet, l'éducation en entrepreneuriat est généralement perçue comme un moyen de convertir les jeunes générations à des modes de fonctionnement plus adaptés aux exigences du moment présent ou à venir, telles que la rareté des ressources ou la consommation sobre et durable, tout en les préparant à les faire évoluer conformément à leurs attentes. Cette vision réconfortante de l'éducation en entrepreneuriat confine parfois à l'idéalisation comme le soulignent certains auteurs (Giacomin, Janssen, et Shinnar, 2016).

Or, comme l'a démontré la littérature, l'éducation en entrepreneuriat, par-delà sa dimension utopique (visant à inventer un futur désirable pour tous), est aussi dotée d'une dimension idéologique en vertu de laquelle cette forme d'enseignement vise à conserver l'ordre social actuel tout en légitimant les rapports de pouvoir existants (Bornard, Verzat, et Gaujard, 2019). De ce fait, en fonction des valeurs défendues, le potentiel émancipatoire de l'éducation entrepreneuriale n'est pas forcément réalisé (Verzat, Toutain, O'Shea, Bornard, Gaujard, et Silberzahn, 2016).

Dans ce contexte, il me semble utile de développer la recherche sur l'histoire de l'éducation entrepreneuriale pour étudier les valeurs que cette dernière a parfois défendues autrefois et comment celles-ci se sont traduites en termes d'imaginaires sociaux (Verzat, Dubard Barbosa, Foliard, et Tavakoli, 2019) et d'émancipation pour les diplômés. Ce faisant, il s'agit d'investir l'histoire de l'éducation entrepreneuriale pour apprendre de certaines expériences passées en voyant comment celles-ci seraient susceptibles de nous orienter vers des pratiques différentes pour l'avenir. À ce titre, j'ai présenté récemment deux communications (n°14 et n°15 dans mon CV en annexe 1) sur l'éducation des entrepreneurs à l'époque coloniale en Indochine. Mettre en parallèle cette histoire méconnue de l'éducation des entrepreneurs avec notre présent permet de prendre conscience de certaines continuités qui mériteraient peut-être de nous interpeler en tant qu'enseignants-chercheurs en gestion ; comme par exemple le fait que dans certains pays anciennement colonisés, comme l'Afrique du Sud (Nkomo, 2018), l'éducation des entrepreneurs reste encore dispensée dans la langue des anciens colonisateurs et non dans la langue maternelle des étudiants ; ou encore le fait que dans certains pays autrefois colonisateurs, comme les États-Unis ou le Canada, les formations entrepreneuriales à destination des étudiants amérindiens restent très peu développées.

Je ne vais pas exposer ici toutes les suggestions de réflexions qui, à mon sens, peuvent résulter d'une mise en parallèle entre le passé de l'éducation entrepreneuriale et son présent. Toutefois, je reste persuadé que ce genre de comparaisons pourrait inspirer des projets d'amélioration pour certains programmes de formation en entrepreneuriat aujourd'hui. Par exemple, la littérature a montré qu'actuellement l'« entrepreneuriat autochtone » dans certains pays anciennement colonisés est très actif, ainsi que dans les pays anciennement colonisateurs. À ce titre, il serait approprié de comprendre comment ces entrepreneurs dits « autochtones » sont formés.

Deux contextes d'études me paraissent particulièrement pertinents à cet égard. Le premier cas est celui de la Nouvelle-Zélande, ancienne colonie britannique, où vit une importante classe d'entrepreneurs chinois, polynésiens et indiens (Pio, 2007). De même, il serait intéressant d'étudier les États-Unis, puissance impérialiste à la fois ancienne colonie et ancienne colonisatrice, où opèrent d'importantes communautés d'entrepreneurs noirs américains, hispano-américains, amérindiens, ou asiatiques (Robles et Cordero-Guzmán, 2007). Ces recherches potentielles éclaireraient dans quelle mesure les pays occidentaux ont influencé – ou non – l'enseignement de l'entrepreneuriat dans ces régions.

L'enjeu de ces recherches me semble double, au moins. Il s'agit d'abord d'encourager la réflexion sur une histoire alternative de l'éducation en entrepreneuriat –

encore majoritairement présentée comme une innovation pédagogique étatsunienne née après la Seconde Guerre mondiale à la Harvard Business School (Landström, Gabrielsson, Politis, Sørheim, et Djupdal, 2022, p.63) – en investiguant l’une de ses pages les moins connues et probablement les plus sombres. Il s’agit ensuite de contribuer au changement en luttant contre toutes les formes d’oppression – colonialisme, racisme, xénophobie, discrimination systémique, sexisme, etc. – qui ne cessent de ternir cet enseignement encore aujourd’hui (Doucette, Gladstone, et Carter, 2021).

Pour répondre à ces différentes problématiques, la collaboration avec les chercheurs en entrepreneuriat est incontournable. Elle me semble, en outre, d’autant plus appropriée que, au sein des sciences de gestion, les deux spécialités que sont l’entrepreneuriat et l’histoire de la gestion partagent une situation relativement commune en termes de positionnement institutionnel. Les chercheurs de ces deux disciplines sont en effet inscrits dans des domaines de recherches encore jeunes, animés par des communautés scientifiques qui se construisent ; avec tout ce que cela suppose en termes de reconnaissance institutionnelle (Marco et Poivret, 2022, pp.131-134). Ainsi, en France, l’histoire de la gestion et l’entrepreneuriat ne sont toujours pas reconnues comme des spécialités de l’agrégation du supérieur en gestion. Ces sous-disciplines sont, en outre, représentées par des associations académiques récentes et aux dimensions encore modestes (moins de 200 adhérents pour chaque association) ; à savoir l’Association pour l’histoire du management et des organisations (l’AHMO, fondée en 2013), l’Association internationale de recherche en entrepreneuriat et petites et moyennes entreprises (AIRPME, fondée en 1996) et l’Académie de l’entrepreneuriat et de l’innovation (l’AEI, fondée en 1998).

4. Initier des recherches en pédagogie : Ce que l’histoire peut apprendre aux gestionnaires

Au fur et à mesure que mon expérience en tant qu’enseignant s’accroît – dans quelques mois, cela fera déjà dix ans que j’ai assuré mon premier cours comme professeur vacataire ; *tempus fugit...* – la pédagogie comme possible champ de recherche s’impose de plus en plus à moi. Avec beaucoup de naïveté, lors de mes premières interventions en tant qu’enseignant, je cherchais à proposer les cours que j’aurais aimé suivre quand j’étais autrefois étudiant. Mon intention était certes louable mais le présupposé qui la fondait était inapproprié : non seulement les attentes particulières que je nourrissais en tant qu’étudiant n’étaient pas généralisables à d’autres mais en plus les étudiants d’aujourd’hui ne sont pas ceux d’hier.

Je dois avouer que trois caractéristiques des étudiants que j'ai rencontrés m'ont relativement surpris lors de mes premières interventions : leur faible capacité à fixer leur attention sur un même sujet plus de 20 minutes d'affilée – ce qui était fortement problématique dans mon cas parce que mes premières séances de cours duraient trois heures et demie d'affilée –, leurs réticences à lire des textes – en classe ou ailleurs –, et leur faible culture générale.⁴¹ Ces observations personnelles ont été réalisées dans des écoles de commerce privées, membres de la Conférence des grandes écoles sans en être toutefois les plus réputées. Pour être aussi intervenu par la suite dans d'autres établissements au recrutement plus sélectif (ESCP Business School, EMLYON Business School, EM Normandie, ou la Solvay Brussels School of Economics and Management en Belgique), je ne crois pas qu'elles soient cependant généralisables, ou alors à un degré nettement atténué – et c'est heureux. Quoi qu'il en soit, j'ai été vite confronté à la nécessité d'adapter ma pédagogie aux caractéristiques de mes nouveaux étudiants. Pour ce faire, j'ai décidé de recourir à l'histoire.

Ainsi, à l'occasion des premiers cours de stratégie que j'ai assurés au niveau master, j'ai utilisé de manière classique des études sur des cas contemporains, mais j'ai aussi rédigé des études de cas non pas sur des entreprises ou sur des secteurs d'aujourd'hui mais sur des acteurs du XIX^e siècle. Concrètement, j'ai proposé à mes élèves de mener une analyse des forces de Porter sur le secteur des écoles de commerce en Europe au début de la première révolution industrielle. Je leur ai demandé de faire une analyse PESTEL du secteur de l'industrie de la crinoline dans la France de Napoléon III. Je leur ai proposé de faire une analyse VRIN de la stratégie de la Société des Bains de Mer de Monaco par rapport à ses concurrents dans l'Europe de la Belle Époque. L'avantage de mobiliser ainsi l'histoire me semble au moins triple.

D'abord, recourir à l'histoire pour une étude de cas en management surprend les élèves qui ne s'attendent pas forcément à entendre parler d'histoire dans un cours d'analyse stratégique. Leur surprise est d'autant plus vive que ce genre d'approches est encore peu

⁴¹ Lors de mes trois premières années d'enseignement, j'avais mis en place un questionnaire de culture générale que mes élèves devaient renseigner à l'issue de la première séance. Les données compilées de ces trois années (soit auprès de 1 700 élèves en tout) indiquaient que 96% des élèves ne lisaient aucun livre dans l'année et que pour les trois-quarts d'entre eux Napoléon aurait régné avant Louis XIV. Ce questionnaire de culture générale n'était pas du tout évalué et avait pour objectif de m'aider à mieux connaître les références culturelles de mes élèves pour adapter certaines références dans mes cours. L'idée de ce questionnaire m'était venue quand, lors d'une séance consacrée au management de crise, j'avais développé tout mon argumentaire en faisant référence au « film culte » (mais pas pour tous, manifestement) de James Cameron, *Titanic*... avant de me rendre compte que mes exemples extraits du film ne parlaient pratiquement à aucun élève. Et pour cause : sur 47 élèves, seuls deux avaient déjà vu le film – tandis qu'une bonne moitié de la classe n'en avait même jamais entendu parler.

répandu en stratégie car la majorité des enseignants traitent de cas d'entreprises existantes ou disparues depuis peu ; ce qui confère à la situation d'apprentissage une « aura » unique. En effet, les élèves comprennent que le cas pratique qu'ils vont travailler avec moi est un cas inédit, et pas un cas « lambda » – comme une énième analyse stratégique de L'Oréal, de Starbucks ou de Michel & Augustin que l'on peut retrouver dans tous les établissements de formation en gestion de France. Non, c'est une étude de cas qu'ils n'auront qu'ici et pas nécessairement ailleurs.

Ensuite, l'histoire, par ses effets de distanciation et de dépaysement mental, permet de déscolariser la situation pédagogique en se démarquant du « cas d'école » généralement considéré comme trop simplifié pour refléter de vrais enjeux de décision en matière de gestion. Dans les cas pratiques à dimension historique, de nombreuses zones d'ombre subsistent et, comme dans la « vraie vie » (selon les termes d'un alternant qui m'avait complimenté pour mes études de cas dans l'évaluation du cours), il est demandé aux étudiants de prendre des décisions sans avoir à leur disposition l'ensemble des informations qui auraient permis de les conforter intégralement dans leur choix. De ce fait, ils sont contraints de formuler des hypothèses. À l'EM Normandie, par exemple, dans ses cours de stratégie ou de management, Delphine Minchella (2019) utilise la fuite manquée du roi Louis XVI à Varennes en juin 1791 pour illustrer autrement certains concepts (notamment le *leadership* ou la coordination des ressources). Or, les nombreuses zones d'ombre qui continuent d'assombrir cette page de l'histoire de France contraignent les étudiants à réfléchir à partir d'hypothèses sur ce qu'il s'est réellement passé ou sur ce qu'il aurait pu se passer si les qualités gestionnaires des organisateurs de cette fugue royale avaient été autres.

Enfin, l'avantage des études de cas à caractère historique est qu'elles désamorcent certains réflexes de travail que cultivent d'ordinaire nombre d'élèves (du moins parmi ceux auprès desquels j'interviens). Quand leur enseignant leur demande de conduire une analyse stratégique sur une entreprise contemporaine, nombreux sont les étudiants qui se précipitent sur Internet – et notamment sur les sites « slideshare.net » ou « dissertation.com » – pour y trouver des corrigés et s'en inspirer plus ou moins copieusement. En revanche, lorsque les élèves sont confrontés à des études de cas historiques façonnées spécialement par leur professeur en fonction de ses « dadas » (je pense, sans me tromper, être le seul à avoir conçu un cas stratégique sur les écoles de commerce en Europe pendant la première révolution industrielle ; quoique je serais heureux d'être démenti),⁴² ils ne peuvent pas recourir à ce

⁴² Ce faisant, ces études de cas me permettent de rester fidèle à un principe auquel je suis attaché et qui veut que la recherche ne se décline pas seulement sur le plan scientifique (par des articles ou des communications

genre de subterfuges et doivent prendre la peine de se confronter au cas. Le recours à l'histoire favorise ainsi l'immersion des étudiants dans un contexte de prise de décisions stratégiques nécessitant de leur part une activité – difficile – de réflexion personnelle. À l'instar du stratège qui ne trouve pas de réponses pertinentes toutes faites à ses questions, et librement accessibles sur Internet (notamment via Chat GPT), les étudiants doivent faire preuve d'inventivité, c'est-à-dire trouver en eux-mêmes des ressources de créativité.

Cette expérience pédagogique a suffisamment enthousiasmé mes élèves pour que je la renouvelle et l'étende par la suite. Désormais, tous mes cours comprennent des études de cas historiques à partir de dossiers (textuels et/ou graphiques) ou à partir de séries télévisées (telles que *Mad Men*, *The Crown*, *Mr. Selfridge*, *Racines*). Ce faisant, je n'oublie pas que si l'enseignant a tout intérêt à user de références contemporaines pour animer ses cours, son devoir est aussi de véhiculer les éléments du patrimoine culturel auprès de ses élèves. De ce fait, depuis plusieurs années, j'ai élargi mes supports pédagogiques d'histoire en direction des musées. En effet, si la salle de classe est traditionnellement le lieu de prédilection des apprentissages en gestion (Mintzberg, 2004), elle peut valablement être complétée par d'autres localisations, comme les entreprises, les cinémas, ou les musées (entre autres). Si la visite de ces derniers est incontournable pour certains des cours que j'assure comme « Histoire de la peinture européenne », « Histoire de la publicité », « Histoire du luxe », elle semble en revanche nettement moins évidente aux yeux de mes élèves pour d'autres cours tels que « Théorie des organisations » ou « Fondamentaux du management ».

La littérature a pourtant déjà eu l'occasion de montrer que les œuvres exposées dans les musées permettent de développer la créativité, la réflexivité, ou la capacité d'observation des étudiants (Falk et Dierking, 2012 ; Garel, 2021 ; Kerr et Lloyd, 2008 ; Mitra, Hsieh, et Buswick, 2010). Comme l'ont relevé Falcoz et Livian (2015, p.64) à l'occasion de l'organisation d'un séminaire de formation continue organisé au Louvre pour les managers d'une multinationale :

« L'art est porteur de messages sur la créativité, la cohésion d'équipe ou l'autorité qui sont de nature à aider à aborder ou à approfondir des sujets complexes et parfois difficiles à exprimer avec ses collègues. L'art contribue à créer hors de la vie organisationnelle et de ses représentations convenues un espace dans lequel une expression subjective est possible, y compris sur des sujets que l'on ne peut aborder en entreprise de manière authentique ».

académiques) mais aussi sur le plan pédagogique (par des études de cas). Il y a quelques années, j'avais eu le projet de retravailler certaines de mes études pour les déposer à la Centrale de cas et de médias pédagogiques. Malheureusement, la politique de recherche de l'école où j'exerçais alors ne me l'a pas permis.

Partageant également cette vision de l'art comme support pédagogique susceptible de renouveler les conditions d'apprentissage du management, j'emmène tous les ans mes étudiants au musée du Louvre et au musée d'Orsay. L'enjeu de ces visites n'est pas seulement d'accroître leur culture générale en matière d'histoire ou d'art mais d'investir ces institutions comme des environnements alternatifs d'apprentissage pour y aborder autrement des thématiques gestionnaires. Dans cette même lignée, j'ai le projet d'emmener prochainement mes étudiants au château de Versailles pour une double activité de visite guidée/jeu de piste où ils seront conduits à s'interroger sur certaines problématiques transversales du management (la gestion des conflits, les qualités d'un meneur, la motivation des équipes, etc.) pour comprendre comment Louis XIV et les grands commis de l'État ont cherché à administrer « l'entreprise France » au XVII^e siècle. Une expérience pédagogique similaire avait d'ailleurs été tentée par l'ESCP en juillet 2009 auprès de 60 étudiants chinois en MBA. Toutefois, en raison du coût de l'opération et des difficultés d'organisation, cette dernière n'a jamais été renouvelée – au grand dam des étudiants qui l'avaient pourtant largement plébiscitée (voir ma communication n°1 en annexe 4). J'envisage à terme de diversifier les musées où j'emmène mes étudiants pour leur en faire découvrir d'autres, généralement moins connus d'eux – comme le musée du Quai Branly ou le musée de l'Immigration – et susceptibles d'élargir leur horizon vers des thématiques rarement abordées en classe, mais qui continuent de travailler les organisations ou les représentations de bon nombre d'entre elles (l'immigration, les cultures non-occidentales, etc.)

Jusqu'à présent, j'ai travaillé sur ces projets seul ou avec la complicité de quelques collègues, sans aucune arrière-pensée en matière de recherches. Je pense qu'il y aurait là matière à publications. La littérature sur les « usages du passé » ou sur les « usages rhétoriques de l'histoire » (Anteby et Molnar, 2012 ; Shultz et Hernes, 2013 ; Suddaby, Foster et Quinn-Trank, 2010) ne s'est pas, à ma connaissance, penchée sur les multiples mobilisations possibles de l'histoire en matière d'enseignement de la gestion. Je crois qu'il y a là un pan de recherches, timidement amorcé pour le moment dans le cadre des *critical management studies* (Falcoz et Livian, 2015 ; Kerr et Lloyd, 2008 ; Mitra, Hsieh, et Buswick, 2010), qui mériterait de fleurir.

Toutefois, si je suis partant pour contribuer à ce type de recherches, je ne m'estime pas assez qualifié pour le faire seul. La collaboration avec des spécialistes de l'art (conservateurs, guides conférenciers, artistes, etc.) me semble incontournable pour aborder ce sujet avec le regard d'experts en la matière. À ce titre, en 2022, j'ai eu l'occasion d'échanger, dans le cadre du laboratoire LAREQUOI, avec Aude de Kerros, membre associée du laboratoire et artiste

peintre-graveur. Le regard ainsi que l'expérience de cette dernière sont tout à fait compatibles avec un projet de recherche scientifique sur l'usage pédagogique de l'histoire de l'art dans les formations en management. J'ai eu l'occasion de m'entretenir avec elle sur le sujet en décembre 2022 et, en raison de son accueil chaleureux, ai bon espoir que ce premier échange soit suivi de nombreux autres. Il est tellement passionnant de travailler avec des passionnés !

Enfin, un dernier type de collaborations me semble à envisager pour initier des recherches sur les vertus pédagogiques de l'histoire dans l'enseignement de la gestion. Depuis la fin des années des 2010, il existe en France une communauté de chercheurs spécialisés dans les « ludopédagogies » (jeux de simulation, jeux de rôle, jeux de construction, *serious games*, etc). J'ai rencontré plusieurs d'entre eux, notamment Isabelle Vandangeon-Derumez (Université Paris-Est Créteil), Eila Szendy (Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis) et Philippe Lépinard (Université Paris-Est Créteil). La première rencontre avec eux a été totalement fortuite car elle eut lieu, par hasard, au colloque de l'AIMS de juin 2017 organisé à Lyon où j'avais une communication à présenter (voir communication n°5 dans mon CV en annexe 1). Ayant remarqué que le programme des présentations annonçait une session thématique intitulée « Approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au Management », je m'y suis rendu avec curiosité, sans savoir à quoi m'attendre. À cette occasion, j'ai sympathisé avec Philippe Lépinard avec lequel j'ai tout de suite eu envie de collaborer... à défaut de ne pouvoir en être l'élève (j'aurais adoré l'avoir comme professeur !). Quelques mois plus tard, en janvier 2018, j'ai participé aux journées « MACCA » (« Méthodes et approches créatives et critiques de l'apprentissage et de la formation au management ») organisées dans le sillage de l'AIMS à l'Université Paris-Est Créteil avec les mêmes intervenants, et plusieurs nouveaux. Deux journées passionnantes consacrées à des présentations et à des ateliers pratiques sur l'utilisation des jeux, de la narration, de l'art dans les cours de management ! Plusieurs contacts furent pris à cette occasion mais les circonstances de ma vie professionnelle ne m'ont pas encore permis de les mobiliser... Malgré une première tentative de collaboration avec Philippe Lépinard, avortée en 2021 pour des raisons pratiques (mon école n'avait pu se procurer la licence d'achat d'un jeu informatique), je ne désespère pas de pouvoir travailler un jour avec lui et ses collègues. Tant de jeux de gestion utilisent un arrière-plan historique, qu'il s'agisse de jeux de plateaux (*7 Wonders, L'Année des 5 Empereurs, Churchill*, etc.) ou de jeux vidéo (*Age of Empire, Caesar, War of the Roses*, etc.) et pourraient être mobilisés par les professeurs en management ! Avec l'expérience dont jouit la communauté de chercheurs spécialisés en « ludopédagogies », nous pourrions contribuer à valoriser la dimension pédagogique des jeux de gestion historiques. Ce

faisant, ces recherches pourraient, je n'en doute pas, se révéler fort utiles pour certains enseignants-chercheurs confrontés comme je l'ai été à mes débuts à des élèves réfractaires aux modalités pédagogiques classiques : le jeu peut être utilisé à des fins pédagogiques en gestion au même titre que les exercices habituels fondés sur la lecture d'articles ou le visionnage de documents audiovisuels. Par le biais des jeux, l'enseignement se manifeste davantage comme un espace de co-production des connaissances avec les élèves (Rousseau et McCarthy, 2007).

Ces projets de recherche sur les pédagogies innovantes mobilisant l'histoire (via une approche artistique ou ludique) me semblent très stimulants intellectuellement. Mon envie de m'y engager apparaît pour le moment en filigrane dans un *working paper* co-écrit avec Jean-Louis Magakian (EMLYON) et mentionné dans mon CV en annexe 1. Ce genre de réflexions sur mes pratiques pédagogiques d'enseignant-chercheur pourrait d'ailleurs valablement inspirer des sujets de thèse que j'aurai grand intérêt et plaisir à encadrer. Je mentionne ici, à titre indicatif, quelques thèmes que je pourrais soumettre à la réflexion à mes futurs doctorants. Quels rôles pédagogiques l'histoire peut-elle endosser dans l'enseignement de la gestion ? Quels peuvent être ses apports pédagogiques spécifiques ? Quels peuvent être ses supports d'apprentissage (jeux numériques ou de plateaux à caractère historique, visites de musée, etc.) ? Quel positionnement les établissements de formation en gestion (qui ne sont pas identifiés traditionnellement comme des lieux de production et de diffusion de connaissances en histoire) peuvent-ils adopter face à cette utilisation pédagogique de l'histoire ? Quels partenariats envisager au niveau individuel (avec des historiens, des historiens de l'art, des guides conférenciers, des conservateurs, des archivistes etc.) ou au niveau institutionnel (avec des facultés d'histoire, des écoles des beaux-arts, des musées, etc.) pour assurer ce type d'enseignement de la gestion à partir de l'histoire ? Ces deux dernières questions me semblent particulièrement importantes car les réponses qu'elles appellent sont susceptibles de renforcer (ou non) la légitimité des établissements de formation en gestion dans un contexte où ces derniers sont de plus en plus *challengés* par leurs parties prenantes sur leur capacité à renouveler leurs pédagogies (entre autres) face aux enjeux contemporains (Pettigrew et Starkey, 2016).

Bien évidemment, l'agenda de recherche que je viens de partager dans cette conclusion générale est incomplet. D'autres perspectives de recherche mériteraient d'être envisagées sur des thématiques qui préoccupent actuellement notre société. En l'occurrence, il serait opportun de s'interroger sur les apports potentiels de l'histoire de la gestion pour aborder les sujets du développement durable dans les organisations, de l'éthique dans les entreprises, du genre au travail, des problématiques spécifiques des marchés émergents, ou encore de la souffrance animale dans certaines organisations. Mon programme de recherche n'est donc pas fermé et je serai heureux de le mettre à jour avec la collaboration – voire la complicité – de collègues, de futurs doctorants ou d'autres acteurs de la société. Le tableau d'Eustache Lesueur que j'ai commenté à la fin de ce mémoire d'HDR rappelle, en effet, que l'histoire ne peut se concevoir isolément.

L'important, dans tous les cas, reste de mobiliser l'histoire de la gestion pour la faire intervenir dans les débats contemporains concernant les grandes préoccupations de notre temps. En poursuivant ce programme de recherches, j'espère contribuer à mieux faire dialoguer les nombreux intervenants qui façonnent au quotidien l'histoire de la gestion (enseignants, chercheurs, archivistes, guides conférenciers, historiens des entreprises, etc.) et les représentants professionnels des organisations (start-ups, PME, multinationales, administrations, associations, etc.). Comme l'expose le titre du présent mémoire, l'ambition d'un tel dialogue ne réside pas tant dans la recherche de solutions opérationnelles pour les organisations que dans la formalisation d'un savoir sur les organisations. En d'autres termes, il s'agit d'interroger la nature de la gestion et de son enseignement à travers le temps. L'enjeu d'un tel projet est de rappeler la légitimité d'intervention dans les grands débats de notre époque de cette spécialité des sciences de gestion qu'est l'histoire de la gestion.

Références

- Adam, A. K. (2016). *Strategy and Success Factors of Business Schools*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Alajoutsijärvi, K., Juusola, K., et Siltaoja, M. (2015). The legitimacy paradox of business schools: Losing by gaining? *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 277-291.
- Albert, S. et Whetten, D. (1985). Organizational identity. *Research in Organizational Behavior*, 7(1), 263-295.
- Alcadipani, R. et Caldas, M. (2012). Americanizing Brazilian management. *Critical Perspectives on International Business*, 8(1), 37-55.
- Alchian, A. (1953). Biological Analogies in the Theory of the firm: A Comment. *American Economic Review*, 43(4), 600-603.
- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thietart (Ed.), *Méthodes de recherche en Management* (pp.14-46). Paris : Dunod.
- Amans, P., Mazars-Chapelon, A., Villesèque-Dubus, F. (2013). Aux sources de la pérennité des organisations du spectacle vivant : Le budget ? Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.55-80). Paris : Éditions EMS.
- Amdam, R. P. (2008). Business education. Dans G. Jones et J. Zeitlin (Eds.), *The Oxford Handbook of Business History* (pp.581-602). Oxford: Oxford University Press.
- Anctil, E. J. (2008). *Selling Higher Education: Marketing and Advertising America's Colleges and Universities, ASHE Higher Education Report*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Angiolini, F. et Roche, D. (Eds.) (1995). *Cultures et formations négociantes dans l'Europe moderne*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Anteby, M. et Molnar, V. (2012). Collective Memory Meets Organizational Identity: Remembering to Forget in a Firm's Rhetorical History. *Academy of Management Journal*, 55(3), 515-540.
- Araújo, W. G., Rodrigues, L. L., et Craig, R. (2017). 'Empire as an imagination of the centre': The Rio de Janeiro School of Commerce and the development of accounting education in Brazil. *Critical Perspectives on Accounting*, 46(3), 38-53.
- Arena, L. (2011). À propos du développement de deux business schools d'élite au Royaume-Uni : Une comparaison entre Cambridge et Oxford (1900-2000). *Entreprises et Histoire*, 65(4), 60-82.
- Arend, R. J. (2008). Differences in RBV strategic factors and the need to consider opposing factors in turnaround outcomes. *Managerial and Decision Economics*, 29(4), 337-355.
- Argyres, N. S., De Massis, A., Foss, N. J., Frattini, F., Jones, G., et Silverman, B. S. (2020). History-informed strategy research: The promise of history and historical research methods in advancing strategy scholarship. *Strategic Management Journal*, 41(3), 343-368.
- Arquero Montaña, J. L. et Donoso Anes, J. A. (2005). Inicios de las enseñanzas oficiales de comercio en España: Creación de la Escuela de Comercio de Cádiz (1799-1804) – Selección de los primeros profesores, métodos de enseñanza y programas, con especial referencia a los de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 8(15), 183-214.
- Artaud, A. (1925). *Le Pèse-nerfs*. Paris : Collection Pour vos beaux yeux.
- Ashforth, B. E., Rogers, K. M., et Corley, K.G. (2011). Identity in organizations: Exploring cross-level dynamics. *Organization Science*, 22(5), 1144-1156.
- Assens, C. (2021). *Réseaux. Les nouvelles règles du jeu – Les comprendre, les identifier*. Versailles : Va Éditions.

- Aversa, P., Bianchi, E., Gaio, L., et Nucciarelli, A. (2022): The Grand Tour: The Role of Catalyzing Places for Industry Emergence. *Academy of Management Journal*, 65, 2058-2091.
- Averseng, C. (2013). La réduction de l'équivocité organisationnelle comme facteur de pérennité ? Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* pp.109-134. Paris : Éditions EMS.
- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique – Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : Vrin.
- Balmer, J. M. T. (1995). Corporate Branding and Connoisseurship. *Journal of General Management*, 21(1), 22-46.
- Bancel, N. (2013). Un malentendu postcolonial ? Réception et débats dans le champ académique français autour des 'postcolonial studies'. Dans Collectif Write Back (Ed.). *Postcolonial studies : Modes d'emploi* (pp.29-70). Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Bancel, N. (2019). *Le postcolonialisme*. Paris : Éditions Que sais-je ?
- Banerjee, B. (2021). Modern Slavery is an Enabling Condition of Global Neoliberal Capitalism: Commentary on Modern Slavery in Business. *Business & Society*, 60(2), 415-419.
- Bansal, P., Smith, W., et Vaara, E. (2018). New Ways of Seeing through Qualitative Research. *Academy of Management Journal*, 61(4), 1189-1195.
- Baret, C. (2019). *Observatoire des thèses en sciences de gestion et management – 2018*. Paris : FNEGE.
- Baruel Bencherqui, D. (2015). De l'employabilité des individus à la compétitivité des entreprises : la capacité d'adaptation à l'environnement. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris : Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.
- Bayart, J. (2009). En finir avec les études postcoloniales. *Le Débat*, 154(1), 119-140.
- Bazin, Y. et Lamy, E. (2011). Ouverture de perspectives épistémologiques et naissance d'une Société de Philosophie des Sciences de Gestion (SPSG). *Management & Avenir*, 3, 265-268.
- Bazin, Y., Lamy, E., Magne, L., et Rappin, B. (2014). La société de philosophie des sciences de gestion (SPSG). Dans Société de Philosophie des Sciences de Gestion (Ed.), *Le prêt-à-penser en épistémologie des sciences de gestion* (pp.9-13) Paris : L'Harmattan.
- Bérard, R.-M., Girault, B. et Rideau-Kikuchi, C. (Eds.) (2020). *Initiation aux études historiques*. Paris : Nouveau Monde éditions.
- Berland, N. (1999). L'histoire du contrôle budgétaire en France. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Paris-Dauphine.
- Berland, N. et Pezet, A. (2000). Pour une démarche pragmatique en histoire de la gestion. *Comptabilité Contrôle Audit*, 6(3), 5-17.
- Bertalanffy, L. V. (1973). *Théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod.
- Birkigt, K. et Stadler, M. M. (1986). *Corporate identity, Grundlagen, Funktionen, Fallspielen*. Verlag Moderne Industrie. Landsberg and Lech.
- Blanchard, M. (2012). Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIX^e siècle-2010). Thèse de doctorat en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).
- Blanchard, M. (2015). *Les Écoles supérieures de commerce. Sociohistoire d'une entreprise éducative en France*. Paris : Classiques Garnier.
- Bloch, M. (1931). Culture historique et action économique : À propos de l'exemple américain, *Annales d'histoire économique et sociale*, 9(1), 1-4.
- Bloch, M. [1949]. *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Librairie Armand Colin.
- Bodé, G. (2012). À la recherche de l'Arlésienne : L'enseignement commercial en France (1800-1940). *Histoire de l'Éducation*, 136(4), 43-89.

- Bornard, F., Verzat, C., et Gaujard, C. (2019). Un détour par l’imaginaire pour comprendre les fondements psychosociocognitifs de l’éducation entrepreneuriale. *Revue de l’Entrepreneuriat*, 18(1), 109-140.
- Bouilloud, J.-P. (2009). *Devenir Sociologue : Histoires de vies et choix théoriques*. Toulouse : Erès.
- Bouissou, J. (2020). La traite négrière, passé occulté par les entreprises françaises. *Le Monde*, publié le 08 août 2020.
- Bourdieu, P. (1995). Sur les rapports entre la sociologie et l’histoire en Allemagne et en France. *Actes de la Recherche en sciences sociales*, 106-107, 108-122.
- Boussebaa, M. (2020). In the shadow of empire: Global Britain and the UK business school. *Organization*, 27(3), 483-493.
- Braudel, F. (1958). Histoire et Sciences sociales : La longue durée. *Annales ESC*, 13(4), 725-753.
- Bréchet, J.-P. (1994). Du projet d’entreprendre au projet d’entreprise. *Revue Française de Gestion*, 99, 5-15.
- Brockling, U. (2016). *The entrepreneurial self, Fabricating a new type of subject*, Los Angeles: Sage.
- Brown, T., Dacin, P., Pratt, M., et Whetten, D. (2006). Identity, intended image, construed image, and reputation: An Interdisciplinary framework and suggested terminology. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 34(2), 99-106.
- Brunninge, O. et Melin, L. (2010). Continuity in Change – Path Dependence and Transformation in Two Swedish Multinationals. Dans Georg Schreyögg et Jörg Sydow (Eds.), *The Hidden Dynamics of Path Dependence* (pp.94-109). London: Palgrave Macmillan.
- Brunninge, O. (2005). Organisational Self-Understanding and the Strategy Process: Strategy Dynamics in Scania and Handelsbanken. *JIBS Dissertation Series*, 027, Jönköping International Business School.
- Brunninge, O. (2009). Using History in Organizations: How Managers Make Purposeful Reference to History in Strategy Processes, *Journal of Organizational Change Management* 22(1), 8-26.
- Bureau, S. et Fendt, J. (2012). La dérive ‘situationniste’. Le plus court chemin pour apprendre à entreprendre ? *La Revue Française de Gestion*, 223(4), 181-200.
- Bureau, S. et Komporozos-Athanasiou, A. (2017). Teaching subversion in the business school: An ‘improbable’ encounter. *Management Learning*, 48(1), 39-56.
- Burgelman, R. A. et Grove A. S. (2007). Let Chaos Reign, Then Rein in Chaos – Repeatedly: Managing Strategic Dynamics for Corporate Longevity. *Strategic Management Journal*, 28(10), 965-979.
- Burgelman, R. A. (1991). Intraorganization ecology of strategy making and organizational adaptation: Theory and field research. *Organization Science*, 2(3), 139-226.
- Burgelman, R. A. (1996). A Process Model of Strategic Business Exit: Implications for an Evolutionary Perspective on Strategy. *Strategic Management Journal*, 17(1), 193-214.
- Burnard, T. et Riello, G. (2020). Slavery and the new history of capitalism. *Journal of Global History*, 15(2), 225-244.
- Cailluet, L., Gorge, H., et Özçağlar-Toulouse, H. (2018). ‘Do not expect me to stay quiet’: Challenges in managing a historical strategic resource. *Organization Studies*, 39(12), 1811-1835.
- Cailluet, L., Lemarchand, Y., et Chessel, M.-E. (Eds.) (2013). *Histoire et sciences de gestion*. Paris : Vuibert.
- Cerutti, S. (2011). ‘À Rebrousse-Poil’: Dialogue sur la Méthode. *Critique*, 769-770(6), 564-575.

- Chandler, A. D. (1977). *The Visible Hand: The Managerial Revolution in American Business*. Cambridge, MA: Belknap.
- Chapellier, P. et Dupuy Y. (2013). L'hybridation du système de gestion du dirigeant dans la PME pérenne. Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.135-162). Paris : Éditions EMS.
- Chapoutot, J. (2020). *Libres d'obéir. Le Management du nazisme à aujourd'hui*. Paris, Gallimard.
- Charreire, S. et Huault, I. (2002). Cohérence épistémologique : Les recherches constructivistes françaises en management 'revisités'. Dans N. Mourgues, F. Allard-Poesi, A. Amine, S. Charreire et J. Le Goff (Eds.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp.297-318). Colombelles : EMS.
- Clark, P. et Rowlinson, M. (2004). The treatment of history in organization studies: Towards an "historic turn"? *Business History*, 46(3), 331-352.
- Cooke, B. (2003). The Denial of Slavery in Management Studies. *Journal of Management Studies*, 40(8), 1895-1918.
- Coraiola, D. M., Mena, S., Maclean, M., Suddaby, R., et Muzio, D. (2022). Call for papers for a special issue – Occupations and memory in organisations studies. *Journal of Management Studies*.
- Cordoba, P. (2011). Les formules de la peur. *Critique*, 6(769-770), 458-473.
- Cummings, S. (Ed.) (2017). *A New History of Management*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningham S., Cornwell T. B., et Coote L. V. (2009). Expressing Identity and Shaping Image: The Relationship Between Corporate Mission and Corporate Sponsorship. *Journal of Sport Management*, 23(1), 65-86.
- Czarniawska, B. (1997). *Narrating the organization: Dramas of institutional identity*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dameron, S. et Durand, T. (Eds.) (2017). *The Future of Management Education*. Basingstoke: Palgrave et Macmillan.
- Danjou, I. (1987). L'Évolution de la Firme : Analyse des facteurs et processus d'évolution à l'aide d'une approche monographique. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université Lille 1.
- Dar, S. (2018). De-colonizing the boundary-object. *Organization Studies*, 39(4), 565-584.
- Daumas, J. (2012). La *Business history* à la française : Deux ou trois choses que je sais d'elle. Dans Daumas, J. (Ed.), *L'Histoire économique en mouvement : Entre héritages et renouvellements* (pp.189-218). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- David, A., Hatchuel, A. et Laufer, R. (2012). *Les Nouvelles fondations des sciences de gestion*. Paris : Presses de l'École des Mines.
- De Fournas, P. (2007a). Quelle identité pour les Grandes Écoles de commerce françaises (HEC-ESSEC-ESCP) ? Thèse de doctorat en sciences de gestion, École Polytechnique.
- De Fournas, P. (2007b). L'X, modèle des Grandes Écoles de commerce. *L'Expansion Management Review*, 127(4), 48-54.
- De Vaujany, F. (2016). *Unplugged – Academic Non Fiction* Le dîner : Comment expliquer les sciences de gestion juste avant le dessert ? *M@n@gement*, 19(4), 330-334.
- Des Garets, V. (2022). *Observatoire des thèses en sciences de gestion et management – 2021*. Paris : FNEGE.
- Deslandes, G. (2012) *Nosce te ipsum : Identité, éthique et management*. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris : Université Paris Dauphine.
- Deslandes, G. (2020). European management teaching & research: Reflections on the life & work of A. Blanqui. *European Management Journal*, 38(3), 357-366.

- Djelic, M.-L. et Amdam, R. P. (2007). Americanization in comparative perspective: The managerial revolution in France and Norway, 1940-1990. *Business History*, 49(4), 483-505.
- Doublet, J.-M. et Fridenson, P. (1988). L'histoire et la gestion : Un pari. *Revue Française de Gestion*, 70(3), 1-3.
- Doucette, M., Gladstone, J., et Carter, T. (2021). Indigenous conversational approach to history and business education. *Academy of Management Learning & Education*, 20(3), 473-484.
- Ducourtieux, C. (2020). « Ce fut une période terrible » : Au Royaume-Uni, des entreprises demandent pardon pour leurs liens avec l'esclavage. *Le Monde*, publié le 27 juin 2020.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Paris : Vuibert.
- Dutton, J. E. et Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal*, 34(3), 517-554.
- Dyball, M. C., Poullaos, C., et Chua, W. F. (2007). Accounting and empire: Profession as resistance. The case of Philippines. *Critical Perspectives on Accounting*, 18(4), 415-449.
- Eggrickx, A. (2013). Mimétisme et pérennité : Le cas de la LOLF. Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.81-107). Paris : Éditions EMS.
- Elsbach, K. D. et Kramer, R. M. (1996). Members' responses to organizational identity threats: encountering and countering the Business Week Rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 422-476.
- Engwall, L. et Zamagni, V. (1998). *Management Education in Historical Perspective*. Manchester: Manchester University Press.
- Engwall, L. (2007). The anatomy of management education. *Scandinavian Journal of Management*, 23(1), 4-35.
- Engwall, L. (2009) [1992]. *Mercury meets Minerva*. Stockholm: The Economic Research Institute of the Stockholm School of Economics.
- Engwall, L., Kipping, M. et Üsdiken, B. (2011). Public science systems, higher education, and the trajectory of academic disciplines: Business studies in the United States and Europe. Dans R. Whitley, J. Gläser J., et L. Engwall (Eds.). *Reconfiguring knowledge production: Changing authority relationships in the sciences and their consequences for intellectual innovation* (pp.325-353). Oxford: Oxford University Press.
- Engwall, L. et Kipping, M. (2003). Introduction: Management Consulting as a Knowledge Industry. Dans M. Kipping et L. Engwall (Eds.) *Management Consulting: Emergence and Dynamics of a Knowledge Industry* (pp.1-16). Oxford: Oxford University Press.
- Engwall, L., Kipping, M., et Üsdiken, B. (2016). *Defining management. Business schools, consultants, media*. London: Routledge.
- Erhardt, D. (2011). *Hochschulen im strategischen Wettbewerb. Empirische Analyse der horizontalen Differenzierung deutscher Hochschulen*. Wiesbaden: Gabler.
- Fabre, A. (2019). Quantification comptable et limites du gouvernement à distance : Le cas de la comptabilité dans les bagnes coloniaux de Guyane. Thèse de doctorat. Université Paris-Dauphine.
- Falcoz, C. et Livian, Y. (2015). Des managers en formation au Louvre : Usages de la peinture dans un cursus de formation continue. *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 120(2), 58-66.
- Falk, J. H. et Dierking L. D. (2012). *Museum Experience Revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Fayolle, A. (2000). L'enseignement de l'entrepreneuriat dans le système éducatif supérieur français : Un regard sur la situation actuelle. *Gestion 2000*, 3(2), 77-95.
- Fayolle, A. (2013). Personal views on the future of entrepreneurship education. *Entrepreneurship & Regional Development*, 25(7-8), 692-701.

- Fayolle, A., Lamine, W., Mian, S. et Phan, P. (2021). Effective models of science, technology & engineering entrepreneurship education: Current et future research. *The Journal of Technology Transfer*, 46(2), 277-287.
- Fayolle, A., Verzat, C., et Wapshott, R. (2016). In quest of legitimacy: The theoretical & methodological foundations of entrepreneurship education research. *International Small Business Journal*, 34(7), 895-904.
- Felix, B. (2020). Analyzing the formation of a paradoxical organizational identity. *International Journal of Organizational Analysis*, 28(6), 1227-1241.
- Fendt, J., Bureau, S. (2010). Small business education in a grande nation – Antinomy, opportunity or both? A French grande école case study. Dans A. Fayolle (Ed.), *Handbook of Research in Entrepreneurship Education. International Perspectives* (pp.86-109). Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Fernández Aguado, J. (1996). Historia de la Escuela de comercio de Madrid y su influencia en la formación gerencial española (1850-1970). Thèse de doctorat en histoire, Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández Aguado, J. (1997). Los comienzos oficiales de la Escuela de Comercio de Madrid: 1850-1887. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 7(1), 117-138.
- Fleischman, R. K., Oldroyd, D., et Tyson, T. N. (2011). Plantation accounting and management practices in the US and the British West Indies at the end of their slavery eras. *The Economic History Review*, 64(3), 765-797.
- Floquet, M., Labardin, P. et Levant, Y. (2017). Introduction – De l’histoire du calcul des coûts à la méthode historique en sciences de gestion. Dans M. Floquet, P. Labardin et Y. Levant, *L’histoire comme méthode pour comprendre le management, Mélanges en l’honneur du professeur Marc Nikitin* (pp.17-20). Paris : L’Harmattan.
- Foliard, S., Verzat, C., Dubard-Barbosa, S., et Toutain, O. (2022). De la main invisible à la main dans la main – L’esprit d’entreprendre, questions de sens et de dialogues. *Entreprendre & Innover*, 52(1), 5-15.
- Foster, W., Coraiola, D., Suddaby, R., Kroezen, J., et Chandler, D. (2017). The strategic use of historical narratives: A theoretical framework. *Business History*, 59(8), 1176-1200.
- Fridenson, P. (2014). L’histoire des entreprises : Une nouvelle histoire ou la même histoire ? Dans B. Segrestin, B. Roger, et S. Vernac, *L’entreprise* (pp.65-81). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Friedman, W. A. et Jones, G. (2017). Time for debate. *Business History Review*, 85(1), 1-8.
- Gantman, E. R., Yousfi, H. et Alcadipani, R. (2015). Challenging Anglo-Saxon dominance in management and organizational knowledge. *Revista de Administração de Empresas*, 55(2), 126-129.
- García Márquez, G. (1968). *Cent ans de Solitude*. Paris : Éditions du Seuil.
- García Ruiz, J. L. (1994). Apuntes para una historia crítica de las Escuelas de Comercio. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 4(1), 135-154.
- Garel, G. (2021). Enseigner le management de l’innovation au musée des Arts et Métiers : De la démonstration à la déambulation ou la pédagogie par l’objet. *Revue Française de Gestion*, 296(3), 27-48.
- Gemelli, G. (1996). American influence on European management education – The role of the Ford Foundation. Dans R. P. Amdam (Ed.), *Management, education and competitiveness: Europe, Japan and the United States* (pp.38-68). London: Routledge.
- Gemelli, G. (1998). The enclosure effect: Innovation without standardization in Italian postwar management education. Dans L. Engwall et V. Zamagni (Eds.), *Management education in historical perspective* (pp.127-144). Manchester: Manchester University Press.
- Germain, O., Jacquemin, A. (2017). Voies et voix d’approches critiques en entrepreneuriat. *Revue de l’Entrepreneuriat*, 16(1), 7-18.

- Giacomin, O., Janssen F., et Shinnar, R. S. (2016), Student entrepreneurial optimism and overconfidence across cultures. *International Small Business Journal*, 34(7), 925-947.
- Ginzburg, C. (1980a). *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier du XVI^e siècle*. Paris : Aubier.
- Ginzburg, C. (1980b). Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme de l'indice. *Le Débat*, 6(6), 3-44.
- Ginzburg, C. (1984). *Enquête sur Piero della Francesca*. Paris : Flammarion.
- Ginzburg, C. (2010a). Preuves et possibilités. Dans C. Ginzburg, *Le Fil et les Traces. Vrai faux fictif*. Lagrasse : Verdier Histoire.
- Ginzburg, C. et Poni, C. (1981). La micro-histoire. *Le Débat*, 10(17), 133-136.
- Ginzburg, C. et Prosperi, A. (1975). *Giochi di pazienza: un seminario sul Beneficio di Cristo*. Bologna: Piccola Biblioteca Einaudi.
- Gioia, D. A. et Thomas, J. B. (1996). Institutional identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 370-403.
- Girod-Séville, M. et V. Perret [2014] (1999). Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.-A. Thietart (Ed.), *Méthodes de recherche en Management* (pp.13-33). Paris : Dunod.
- Godfrey, P. C., Hassard, J., O'Connor, E., Rowlinson, M., et Ruef, M. (2016). What is Organizational History? Toward a Creative Synthesis of History and Organization Studies. *Academy of Management Review*, 41(4), 590-608.
- Gomez, P.-Y. et Korine, H. (2009). *L'entreprise dans la démocratie*. Bruxelles : De Boeck.
- Gonçalves, M. et Da Costa Marques, M. C. C. (2011). Evolução do ensino da contabilidade em Portugal na segunda metade do século XIX: Uma análise histórica, 1844-1886. *Pecunia*, 13(1), 201-220.
- Greiner, L. E. (1972). Evolution and revolution as organizations grow. *Harvard Business Review*, 50(4), 37-46.
- Grodal, S. (2018). Field expansion and contraction: How communities shape social and symbolic boundaries. *Administrative Science Quarterly*, 63(4), 783-818.
- Grunzweig, A. (1975). *Histoire de l'Institut Supérieur de Commerce de l'État à Anvers*. Anvers : Cercle des Anciens Étudiants de l'ISCEA, Centre Universitaire de l'État à Anvers.
- Hacking, I. (2008). *Entre science et réalité. La construction sociale de quoi ?* Paris : La Découverte.
- Hadjadj, F. (2022). *Encore un enfant*. Tours : Éditions Mame.
- Harney, S. (2007). Socialization & the business school. *Management Learning*, 38(2), 139-153.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil.
- Herzfeld, M. (1987). *Anthropology through the Looking-Glass. Critical Ethnography in the Margins of Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Horton, K., Bayerl, S., et Jacobs, G. (2014). Identity conflicts at work: An integrative framework. *Journal of organizational behavior*, 35(1), 6-22.
- Huault, I. (2008). Les approches critiques en management. Dans Schmidt, G. (Ed.). *Le management, fondements et renouvellements* (pp.315-349). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Huault, I. et Perret, V. (2009). Extension du domaine de la stratégie – Plaidoyer pour un agenda de recherche critique. *Économie et Sociétés*, 12, 2045-2080.
- Jack, G. et Westwood, R. (2009). *International and cross-cultural management studies: A postcolonial reading*. Springer.
- Jacobsen K. et Ravn Sørensen, A. (2017). *CBS. 100 Years. 1917-2017*. Copenhagen: Historika.

- Johnes, G. (2011). Differences in cost structure and the evaluation of efficiency: The case of German universities. *Education Economics*, 19(5), 487-499.
- Jones, G. et Zeitlin, J. (Eds.) (2008). *Handbook of Business History*. Oxford: Oxford University Press.
- Joullié, J.-É. (2018). Management without theory for the twenty-first century. *Journal of Management History*, 24(4), 377-395.
- Joullié, J.-É. (2022). La recherche en management comme champ philosophique. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Guyancourt : Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- Kahl, S. J. et Grodal, S. (2016). Discursive strategies and radical technological change: Multilevel discourse analysis of the early computer (1947-1958). *Strategic Management Journal*, 37(1), 149-166.
- Kapadia, G. P. (1972). *History of the accountancy profession in India, volume I*. New Delhi: Institute of Chartered Accountants of India.
- Kaplan, A. (2014). European Management and European Business Schools: Insights from the History of Business Schools. *European Management Journal*, 32(4), 529-534.
- Kaplan, A. (2018). Towards a Theory of European Business Culture: The case of Management Education at the ESCP Europe Business School. Dans G. Suder, M. Riviere, et J. Lindeque (Eds.), *The Routledge Companion to European Business* (pp.113-124). London: Routledge.
- Kerr, C. et Lloyd, C. (2008). Developing creativity and innovation in management education: An artful event for transformative learning. Dans *Proceedings of the Fourth Art of Management and Organisation Conference*, 9-12 septembre 2008.
- Kipping, M., Üsdiken, B. et Puig, N. (2004). Imitation, Tension, and Hybridization: Multiple 'Americanizations' of Management Education in Mediterranean Europe. *Journal of Management Inquiry*, 13(2), 98-108.
- Kipping, M., Wadhvani, D., et Bucheli, M. (2014). Analyzing and Interpreting Historical Sources: A Basic Methodology. Dans M. Bucheli, et D. Wadhvani (Eds.), *Organizations in Time: History, Theory, Methods* (pp.305-330). Oxford: Oxford University Press.
- Klein, J.-F. (2012). Esclavages, engagismes et coolies, histoire des sociétés coloniales au travail (1850-1950). Dans J.-F. Klein et C. Laux, *Les sociétés impériales à l'âge des empires. Afrique, Asie, Antilles (années 1850-années 1950)* (pp.163-182). Paris : Ellipses.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution des pratiques organisationnelles. *Revue de l'AGRH*, 9, 4-17.
- Kotler, P. T. et Fox, K. (1995). *Strategic Marketing for Educational Institutions*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Kroezen, J. et Heugens, P. (2012). Organizational identity formation: Processes of identity imprinting & enactment in the Dutch microbrewing landscape. Dans M. Schultz, S. Maquire, A. Langley, et H. Tsoukas (Eds.), *Constructing identity in & around organizations* (pp.89-127). Oxford: Oxford University Press.
- Labardin, P. (2014). The spatial downgrading of accounting clerks: The case of Pont-à-Mousson. *Accounting History Review*, 24(1), 27-45.
- Labardin, P. (2020a). Des (mauvaises) raisons de critiquer l'utilité de l'histoire de la comptabilité. Publié en ligne le 02/03/2020. Extrait de : <https://histcompta.hypotheses.org/date/2020/03>
- Labardin, P. (2020b). De la "responsabilité historique" des entreprises françaises. Publié en ligne le 14/08/2020. Extrait de : <https://histcompta.hypotheses.org/date/2020/08>
- Labardin, P. (2020c). Le dialogue interdisciplinaire à l'œuvre. Approche historique et postcoloniale autour de l'histoire du management dans le Sud. Quelques réflexions

personnelles. Publié en ligne le 11/12/2020. Extrait de : <https://histcompta.hypotheses.org/date/2020/12>

Labardin, P. (2021). Vers une histoire (de la comptabilité) plus scientifique ? Publié en ligne le 09/08/2021. Extrait de : <https://histcompta.hypotheses.org/date/2021/08>

Labardin, P. (2022). Autour de la marketization et la commodification de l'histoire. À propos du numéro du *Journal of Historical Research in Marketing*. Publié en ligne le 14/02/2022. Extrait de : <https://histcompta.hypotheses.org/date/2022/02>

Labianca, G., Fairbank, J. F., Thomas, J. B., Gioia, D. A., et Umphress, E. E. (2001). Emulation in academia: Balancing structure and identity. *Organization Science*, 12(3), 312-330.

Lagarde, V. et Macombe, C. (2013). Peut-on piloter la pérennité organisationnelle d'une filière sans indicateurs formels ? Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.189-210). Paris : Éditions EMS.

Lamendour, E. (2008). Management et représentation. Enquête sur les représentations du management dans le cinéma français, 1895-2005. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Nantes.

Lamendour, E. (2017). Penser le management autrement – Éloge de la fiction. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Poitiers : Université de Poitiers.

Lamy, E. (2014). Ce que veut (vraiment) dire l'opposition entre constructivisme et positivisme : Tentative d'interprétation d'un lieu commun. Dans Société de Philosophie des Sciences de Gestion (Ed.), *Le prêt-à-penser en épistémologie des sciences de gestion* (pp.157-180). Paris : L'Harmattan.

Landström, H., Gabrielsson, J., Politis, D., Sørheim, R., et Djupdal, K. (2022). The social structure of entrepreneurial education as a scientific field. *Academy of Management Learning & Education*, 21(1), 61-81.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : PUF.

Lemarchand, Y., Nikitin, M., et Zimnovitch, H. (1999). Recherche historique en comptabilité et contrôle. Dans B. Colasse (Ed.), *Encyclopédie de la comptabilité, du contrôle et de l'audit* (pp.1035-1044). Paris : Economica.

Liedman, S.-E. (1994). Anders Berch: A frontrunner. Dans L. Engwall, et E. Gunnarsson (Eds.), *Management Studies in an Academic Context* (pp.33-45). Uppsala: Uppsala University.

Livian, Y. (2022). Décoloniser le management : Entre faux débats et vraies controverses, les apports de trois penseurs du 'Sud'. *Gérer et Comprendre*, 150(4), 46-53.

Locke, R. R. (1984). *The end of the practical man: Entrepreneurship and higher education in Germany, France, and Great Britain, 1880-1940*. Greenwich: Conn JAI Press.

Locke, R. R. (1985). Business education in Germany: Past systems and current practice. *The Business History Review*, 59(2), 232-253.

Locke, R. R. (1989). *Management and higher education since 1940: The influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France*. Cambridge: Cambridge University Press.

Longobardi, E. C. (1927). Higher Commercial Education in Italy. *Journal of Political Economy*, 35(1), 39-90.

Lorino, P. et Tarondeau, J.-C. (2006). De la stratégie aux processus stratégiques. *Revue Française de Gestion*, 160(1), 307-328.

Maffre, P. (1983). Les origines de l'enseignement supérieur commercial en France au XIX^e siècle. Thèse de troisième cycle en histoire, Université de Paris-I.

Magne, L. (2014). Considérations inactuelles et intempestives : La naissance de la tragi-comédie positiviste et constructiviste. Dans Société de Philosophie des Sciences de Gestion

- (Ed.), *Le prêt-à-penser en épistémologie des sciences de gestion* (pp.213-276). Paris : L'Harmattan.
- Manceau, J.-J. (2020). Les Écoles de commerce championnes de l'entrepreneuriat, *Forbes*, étude en ligne / <https://www.forbes.fr/management/les-ecoles-de-commerce-championnes-de-l-entrepreneuriat/?cn-reloaded=1&cn-reloaded=1&cn-reloaded=1>
- Marco, L. (1988). L'histoire de la gestion en France : Bilan des travaux et pistes de recherches. *Vie et Sciences Économiques*, 119(4), 5-20.
- Marco, L. et Poivret, C. (2022). *Histoire de la pensée gestionnaire française (XVI^e-XXI^e siècle)*. Castres : EdiGestion.
- Margairaz, D., Lemarchand, Y., et Gervais, P. (Eds.). (2015). *Merchants and Profit in the Age of Commerce, 1680-1830*. London: Routledge.
- Marques, S. A. C. et Vieira, F. (2019). *Imagens e alteriaddes*. Belo Horizonte : SeloPPGCOM.
- Marrou, H.-I. (1975). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- Martinet, A. et Pesqueux, Y. (2013). *Épistémologie des sciences de gestion*. Paris : Vuibert.
- Martinet, A. (Ed.). (2007). *Sciences du Management : Épistémique, pragmatique et éthique*. Paris : Economica.
- Martinet, A.-C. (2008). 50 ans de recherche en stratégie : Normalisation ou pluralisme épistémologique? *Finance Contrôle Stratégie*, 11, 39-66.
- Martinet, A.-C. et Payaud M. A. (2009). L'insuffisance de l'histoire dans la recherche francophone en management stratégique : Chantier archéologique et implications épistémiques. *Entreprises et Histoire*, 55(2), 24-36.
- Maurand-Valet, A. (2013). Les normes de systèmes de management dans l'organisation : Un levier immatériel de pérennité ? Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.39-54). Paris : Éditions EMS.
- McDonald, D. (2017). *The golden passport: Harvard Business School, the limits of capitalism, and the moral failure of the MBA elite*. New York: Harper Collins.
- McGlade, J. (1998). The big push: The export of American business education to Western Europe after the Second World War. Dans L. Engwall et V. Zamagni (Eds.), *Management education in historical perspective* (pp.50-65). Manchester: Manchester University Press.
- McKiernan, P. et Wilson, D. (2014). Strategic choice: Taking 'business' out of b-schools. Dans A. M. Pettigrew, E. Corneul, et U. Hommel (Eds.), *The institutional development of business schools* (pp. 248-269). Oxford: Oxford University Press.
- McLaren, P. G., Bridgman, T., Cummings, S., Lubinski, C., O'Connor, E., Spender, J. C., et Durepos, G. (2021). New Times, New Histories of the Business School. *Academy of Management Learning and Education*, 20(3), 293-299.
- McWatters, C. S. et Lemarchand, Y. (2009). Accounting for triangular trade. *Accounting, Business & Financial History*, 19(2), 189-212.
- Melewar, T. C. et Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41-57.
- Meuleau, M. (2021). *Les HEC et la première révolution managériale en France (1881-1973)*. Paris : Édition ESKA.
- Mignon, S. (2001). *Stratégies de pérennité d'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2014) [1994]. *Qualitative Data Analysis: A methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Minchella, D. (2019). Pédagogie : Enseigner la gestion avec Shakespeare et Louis XVI. *The Conversation*, 18/09/2019. Extrait de : <https://theconversation.com/pedagogie-enseigner-la-gestion-avec-shakespeare-et-louis-xvi-123280>
- Mintzberg, H. (1994). *Grandeur et décadence de la planification stratégique*. Paris : Dunod.

- Mintzberg, H. (2004). *Le management : Voyage au centre des organisations*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Mitra, A. M., Hsieh, Y., et Buswick, T. (2010). Learning how to look: Developing leadership through intentional observation. *Family Medicine*, 31(4), 77-84.
- Morel, G. (2006). L'École Supérieure de Commerce de Rouen de 1967 à 1985. Dans Académie des sciences, belles-lettres et arts de Rouen, *Précis analytique des travaux de l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Rouen* (pp.67-94). Rouen.
- Moriceau, J.-L. (2019). *Imagens-rostos, fotos de alteridade*. Dans Marques et Vieira, *Imagens e alteridades*(pp.7-12). Belo Horizonte : SeloPPGCOM.
- Morsel, J. (2016). Traces ? Quelles traces ? Réflexions pour une histoire non passéiste. *Revue historique*, 680(4), 813-868.
- Mudimbe, V. Y. (1988). *The Invention of Africa. Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*. Bloomington: Indiana University Press.
- Musiedlak, D. (1980). La création de l'Université Luigi Bocconi et le développement de l'enseignement supérieur commercial en Europe (1896-1914). Dans Collectif – Mélanges de l'École française de Rome, *Moyen Âge, Temps modernes* (pp.625-662). Rome : MEFRM.
- Musiedlak, D. (1990). *Université privée et formation de la classe dirigeante : L'exemple de l'Université L. Bocconi de Milan (1902-1925)*. Rome : École Française de Rome.
- Naro, G. et Travaillé, D. (2013). Contrôle de gestion et pérennité organisationnelle : Le *Balanced Scorecard* comme levier de contrôle interactif. Dans S. Mignon (Ed.), *Pilotage de la pérennité organisationnelle. Normes, Représentations et Contrôle* (pp.163-188). Paris : Éditions EMS.
- Nelson, R. R. et Winter, S. G. (1982). *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nikitin, M. (1997). Utilités et méthodes de l'histoire pour les sciences de gestion. *Document de recherche*, 5, 1-29.
- Nikitin, M. (2006). Qu'est-ce qu'une problématique en science de gestion et comment l'enseigner ? *Comptabilité Contrôle Audit*, 12(3), 91-110.
- Nishizawa, T. (1998). The development of managerial human resources in Japan: A comparative perspective. Dans L. Engwall et V. Zamagni (Eds.), *Management education in historical perspective* (pp.83-94). Manchester: Manchester University Press.
- Nishizawa, T. (2011). Business studies and management education in Pre-war Japan: A comparative perspective (1880s-1940s). *Entreprises et Histoire*, 65(4), 43-59.
- Nkomo, S. M. (2011). A postcolonial and anti colonial reading of 'African' leadership and management in organization studies: Tensions, contradictions and possibilities. *Organization*, 18(3), 365-386.
- Nkomo, S. M. (2018). Reflections on Africapitalism and management education in Africa. Dans K. Amaeshi, A. Okupe, et U. Idemudia (Eds.), *Africapitalism: Rethinking the role of business in Africa* (pp.261-281). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nora, P. (1987). *Essais d'ego-histoire, recueil de textes de Maurice Agulhon, Pierre Chanu, Georges Duby, Raoul Girardet, Jacques Le Goff, et Michelle Perrot*. Paris : Gallimard.
- Oertel, S. et Thommes, K. (2018). History as a source of organizational identity creation. *Organization Studies*, 39(12), 1709-1731.
- Offenstad, N. (2011). *L'historiographie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ohtsuki, T. (2017). The legacy of Belgium and the Netherlands, "L'Institut Supérieur de Commerce d'Anvers" and business education in Japan: From the 1880s to the 1940s. Dans M. Warner (Ed.), *The diffusion of Western economic ideas in East Asia* (pp.300-316). London: Routledge.
- Olins, W. (1978). *The corporate personality: An inquiry into the nature of corporate identity*. London: Design Council.

- O'Reilly, C. A. et Tushman, M. L. (2004). The Ambidextrous Organization. *Harvard Business Review*, 82(4), 74-82.
- Passant, A. J.-G. (2016). Issues in European business education in the mid-nineteenth century: A comparative perspective. *Business History*, 58(7), 1118-1145.
- Passant, A.J.-G. (2022c). Educating indigenous commercial executives. A business school in colonial context: The case of the Indochina Higher School of Commerce (1920-1932). *Business History*, 1-58.
- Penrose, E. (1953). Biological Analogies in the Theory of the Firm: A Rejoinder. *American Economic Review*, 63(4), 600-609.
- Pérezts, M. (2014). L'Éthique comme pratique située : Étude multiniveau sur l'éthique au travail dans la conformité bancaire. Thèse de doctorat en sciences de gestion, ESCP Europe et Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne.
- Pérezts, M. (2021). 'Penser notre temps' entre philosophie, éthique et organisation : De la quête de place au choix des marges. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris : Université Paris IX-Dauphine.
- Perret, V. et Girod-Séville, M. (2002). Les critères de validité en sciences de l'organisation : Les apports du pragmatisme. Dans N. Mourgues, F. Allard-Poesi, A. Amine, S. Charreire, et J. Le Goff (Eds.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp.319-337). Colombelles : EMS.
- Perret, V. et Séville, M. (2014) [1999]. Fondements épistémologiques de la recherche. Dans R.A. Thietart (Ed.), *Méthodes de recherche en Management* (pp.13-33). Paris : Dunod.
- Perrot, M. (2023). Interview de Michelle Perrot – Avoir le goût de l'histoire, c'est être à l'affût du temps qui passe. Émission radio de France Culture. 30/01/2023. Extrait de : <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/par-les-temps-qui-courent/michelle-perrot-historienne-9164754>
- Pesqueux, Y. (2000). *Le gouvernement de l'entreprise comme idéologie*. Paris : Ellipses Marketing.
- Pettigrew, A. M. (1985a). *The Awakening Giant: Continuity and Change in Imperial Chemical Industries*. Oxford: Basil Blackwell.
- Pettigrew, A. M. (1985b). Contextualist Research: A natural way to link theory and practice. Dans E. Lawler (Ed.), *Doing research that is helpful in theory and practice* (pp.222-274). San Francisco: Jossey-Bass.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal Field Research on Change: Theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292.
- Pettigrew, A. M. (1992). The character and significance of strategy process research. *Strategic Management Journal*, 13(1), 5-16.
- Pettigrew, A. M. (1997). What is a processual analysis? *Scandinavian Journal of Management*, 13(4), 337-348.
- Pettigrew, A. M., Corneul, E., et Hommel, U. (Eds.) (2014). *The institutional development of business schools*. Oxford: Oxford University Press.
- Pettigrew, A. M. et Starkey, K. (2016). From the Guest Editors: The Legitimacy and Impact of Business Schools – Key Issues and a Research Agenda. *Academy of Management Learning and Education*, 15(4), 649-664.
- Pezet, A. (2002). La méthode critique de l'histoire appliquée aux sciences de gestion : Une possibilité de décloisonnement de la discipline. Dans N. Mourgues (Ed.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp.152-167). Caen : Éditions Management et Société.
- Piaget, J. (1967). *Logique et Connaissance Scientifique*. Paris : Gallimard.
- Piketty, T. (2020). Face à notre passé colonial et esclavagiste, affronter le racisme, réparer l'histoire. *Le Monde*, publié le 13 juin 2020.

- Pio, E. (2007). Ethnic entrepreneurship among Indian women in New Zealand: A bittersweet process. *Gender, Work and Organization*, 14(5), 409-432.
- Poivret, C. (2018). Quelques réflexions sur l'histoire de la pensée managériale française (2). *Revue internationale de Psychosociologie et de Gestion des Comportements Organisationnels*, 24(57), 275-295.
- Praquin, N. (2009). Esquisse d'une réflexion anthropologique sur le chiffre comptable en sciences de gestion. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Paris : Université Paris IX-Dauphine.
- Prasad, A. (2013). Playing the game and trying not to lose myself: A doctoral student's perspective on the institutional pressures for research output. *Organization*, 20(6), 936-948.
- Prichard, C. et Benschop, Y. (2018). It's time for Acting Up! *Organization*, 25(1), 98-105.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil.
- Radu-Lefebvre, M. et Redien-Collot, R. (2012). Achieving legitimacy in entrepreneurship education: A case study. *Journal of Enterprising Culture*, 20(4), 481-500.
- Ramanantsoa, B. (2021). L'enseignement supérieur de gestion pourra-t-il encore longtemps jouer un rôle dans la diplomatie d'influence française? Dans A. Burlaud (Ed.), *L'enseignement de la gestion en France: Identité, défis et enjeux* (pp.222-231). Caen: EMS Editions.
- Ran, B. et Duimering, P. R., (2007). Imaging the Organization Language Use in Organizational Identity Claims. *Journal of Business and Technical Communication*, 21(2), 155-187.
- Redlich, F. (1957). Academic Education for business: Its development and the contribution of Ignaz Jastrow (1856-1937). *Business History Review*, 3(2), 35-91.
- Retière, J.-N. (2006). Ego-histoire de sociologue – Les bonheurs de l'éclectisme. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Nantes : M.S.H.
- Rhodes, C., Wright, C. et Pullen, A. (2018) Changing the world? The politics of activism and impact in the neoliberal university. *Organization*, 25(1), 139-147.
- Robic, P. (2017). Le management stratégique des PME et ETI familiales – Une histoire de trajectoires individuelles et collectives entre rupture et continuité. Mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches. Nantes : Université de Nantes.
- Robles, B. J. et Cordero-Guzmán, H. (2007). Latino self-employment and entrepreneurship in the United States: An overview of the literature and data sources. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 613(1), 18-31.
- Romanelli, E. et Tushman, M. L. (1994). Organizational transformation as punctuated equilibrium: An empirical test. *Academy of Management Journal*, 37(5), 1141-1166.
- Rosenthal, C. (2020). Capitalism when Labor was Capital: Slavery, Power, and Price in Antebellum America. *Capitalism: A Journal of History and Economics*, 1(2), 296-337.
- Rousseau, D. M. et McCarthy, S. (2007). Educating Managers from an Evidence-Based Perspective. *Academy of Management Learning & Education*, 6(1), 84-101.
- Safon, V. (2009). Measuring the Reputation of Top US Business Schools: A MIMIC Modeling Approach. *Corporate Reputation Review*, 12(3), 204-228.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon Books.
- Salisbury (de), J. (1129) [2009]. *Metalogicon*. Québec : Presses Université Laval.
- Samuel, M. (1978). *Le Prolétariat africain noir en France*. Paris : François Maspero.
- Sass, S. A. (1982). *The pragmatic imagination. A history of the Wharton School 1881-1981*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Schultz, M. et Hernes, T. (2013). A temporal perspective on organizational identity. *Organization Science*, 24(1), 1-21.
- Sebag, J. et Durand, J.-P. (2020). *La sociologie filmique : Théories et pratiques*. Paris : CNRS Éditions.

- Seiffert, M.-D. et Godelier, É. (2009). Histoire et gestion : Vingt ans après. *Revue Française de Gestion*, 188(8), 17-30.
- Shrivastava, P. (1986). Is Strategic Management Ideological? *Journal of Management* 12(3), 363-377.
- Sian, S. et Verma, S. (2021). Bridging the divide: The rise of the Indian Accountant from 1900 to 1932. *The British Accounting Review*, 53(2), 1-14.
- Simon-Nahum, P. (2011). Carlo Ginzburg ou la polyphonie de l'histoire. Publié en ligne le 04/04/2011. Extrait de : <https://booksandideas.net/Carlo-Ginzburg-ou-la-polyphonie-de.html>
- Stanziani, A. (2013). Introduction: Labour, Coercion, and Economic Growth in Eurasia, Seventeenth–Early Twentieth Centuries. Dans Stanziani, A. (Ed.), *Labour, Coercion, and Economic Growth in Eurasia, 17th-20th Centuries* (pp.1-26). Leyde: Brill.
- Stenger, S. (2017). *Au cœur des cabinets de conseil – De la distinction à la soumission*. Paris: PUF.
- Suddaby, R. (2016). Toward a Historical Consciousness: Following the Historic Turn in Management Thought. *M@n@gement*, 1(19), 46-60.
- Suddaby, R., Foster, W. M., et Quinn-Trank, C. (2010). Rhetorical History as Competitive Advantage. *Advances in Strategic Management*, 27(1), 147-173.
- Suddaby, R., Silverman, B. S., De Massis, A., Jaskiewicz, P., et Micelotta, E. R. (2023). History-informed family business research. *Family Business Review*, 36(1).
- Tagliaferri, A. (1971). *Profilo Storico di Ca'Foscari (1868-1869/1968-1969)*. Venezia: Tipografia commerciale.
- Thietart, R.-A. (2014) [1999]. Introduction. Dans R.-A. Thietart (Ed.), *Méthodes de recherche en Management* (pp.1-10). Paris : Dunod.
- Thomas, H. et Li, X. (2009). Mapping Globally Branded Business Schools: A Strategic Positioning Analysis. *Management Decision*, 47(9), 1420-1440.
- Tiquet, R. (2017). Rendre compte pour ne pas avoir à rendre des comptes. Pour une réflexion sur l'écrit administratif en situation coloniale (Sénégal, années 1920-1950). *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, 137, 123-140.
- Tsui, A. S. (2013). On Compassion in Scholarship: Why Should We Care? *Academy of Management Review*, 38(2), 167-180.
- Gupta, A. (2007). Une théorie sans limite. Dans M.-C. Smouts (Ed.), *La situation postcoloniale : Les postcolonial studies dans le débat français* (pp.218-222). Paris : Presses de Sciences Po.
- Üsdiken, B. (2004). Exporting managerial knowledge to the outpost: Penetration of 'human relations' into Turkish academia, 1950-1965. *Management Learning*, 35(3), 255-270.
- Üsdiken B., Kieser A. et Kjær P. (2004). Academy, Economy and Polity: Betriebswirtschaftslehre in Germany, Denmark and Turkey before 1945. *Business History*, 46(3), 381-406.
- Vaara, E., Tienari, J., et Sänntti, R. (2003). The international match: Metaphors as vehicles of social identity-building in cross-border mergers. *Human Relations*, 56(4), 419-451.
- Van Baalen, P. et Karsten, L. (2010). The social shaping of the early business schools in The Netherlands. *Journal of Management History*, 16(2), 153-173.
- Vandangeon-Derumez, I. et Garreau, L. (2014) [1999]. Analyses longitudinales. Dans R.A. Thietart (Ed.), *Méthodes de recherche en Management* (pp.388-417). Paris : Dunod.
- Van Riel, C. B. M. et Balmer, J. M. T. (1997). Corporate identity: The concept, its measurement and management. *European Journal of Marketing*, 31(5-6), 340-355.
- Verma, S. et Gray, S. J. (2006). Creation of the Institute of Chartered Accountants of India: A first step in creating an indigenous accounting profession. *Accounting Historians Journal*, 33(2), 131-156.

- Vernant, J. (1996). *Mythe et pensée chez les Grecs : Études de psychologie historique*. Paris : La Découverte.
- Verzat, C., Toutain, O., O'Shea, N., Bornard, C., Gaujard, C., et Silberzahn, P. (2016). Towards an understanding of effectual learning: Exploration of four innovations in entrepreneurship education. Dans Landström, H., Parhankangas, A., Fayolle, A., et Riot, P. *Challenging Entrepreneurship Research* (pp.233-272). London: Routledge.
- Verzat, C., Dubard Barbosa, S., Foliard, S., et Tavakoli, M. (2019). Évolution de l'éducation entrepreneuriale : Mythe ou réalité ? Quatre tendances à suivre..., *Entreprendre & Innover*, 3(3-4), 5-11.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Wadhvani, R. D., Suddaby, R., Mordhorst, M., et Popp, A. (2018). History as Organizing: Uses of the Past in Organization Studies. *Organization Studies*, 39(12), 1663-1683.
- Wadhvani, R. D., Kirsch, D., Welter, F., Gartner, W. B., et Jones, G. G. (2020). Context, time, and change: Historical approaches to entrepreneurship research. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 14(1), 3-19.
- Warning, S. (2004). Performance Differences in German Higher Education: Empirical Analysis of Strategic Groups. *Review of Industrial Organization*, 24(4), 393-408.
- Whetten, D. A. (2006). Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept of Organizational Identity. *Journal of Management Inquiry*, 15(3), 219-234.
- Witt, U. (Eds.). (1993). *Evolutionary Economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yates, S. J. (2014). *Doing Social Science Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design & methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Yousfi, H. (2021). International Management, Should We Abandon the Myth of Cultural Hybridity? A Re-examination of the Contribution of Postcolonial and Decolonial Approaches. *M@n@gement*, 24(1), 80-89.
- Zawadzki, P. (2002). Le ressentiment et l'égalité. Contribution à une anthropologie philosophique de la démocratie. Dans P. Ansart (Ed.), *Du ressentiment* (pp.31-56). Bruxelles : Bruylant,
- Zollmann, J. (2020). Becoming a good farmer–Becoming a good farm worker: On colonial educational policies in Germany and German South-West Africa, Circa 1890 to 1918. Dans D. Matasci, M. Jerónimo, et H. Dores (Eds.), *Education and Development in Colonial and Postcolonial Africa. Global Histories of Education* (pp.109-142). Cham: Palgrave Macmillan.
- Zysberg, A. (1991). *Les Galériens. Vies et destins de 60 000 forçats sur les galères de France, 1680-1748*. Paris : Seuil.

Table des figures

Figure 1 – Peinture « L’artiste dans son atelier » par Johannes Vermeer (Kunsthistorisches Museum de Vienne)	15
Figure 2 – Sculpture de « La Nature se dévoilant à la Science » par Louis-Ernest Barrias (CNAM)	54
Figure 3 – Tableau des contributions de mes recherches en management stratégique	84
Figure 4 – Encadré sur ma recherche « Entre piété familiale et opportunisme stratégique » : Les appropriations du récit historique après le rachat de l’entreprise familiale par un repreneur tiers	85
Figure 5 – Encadré sur ma recherche « L’identité entrepreneuriale des écoles de commerce : Mythe ou réalité ? »	90
Figure 6 – Encadré sur ma recherche « L’orientation entrepreneuriale de l’identité organisationnelle de certaines écoles de commerce : Une réécriture de l’histoire aux vertus stratégiques »	91
Figure 7 – Encadré sur ma recherche « Le diplôme d’école de commerce : Simple attestation de réussite de l’étudiant ou support de légitimation pour l’école ? »	97
Figure 8 – Tableau des contributions de mes recherches en histoire de la gestion	110
Figure 9 – Encadré sur ma recherche « L’enseignement commercial dans l’Europe du milieu du XIX ^e siècle : Une étude comparative »	111
Figure 10 – Encadré sur ma recherche « Un modèle d’enseignement commercial pionnier dans l’Europe du XIX ^e siècle : La formation hybride d’ingénieurs/managers »	119
Figure 11 – Encadré sur ma recherche « La formation des managers en écoles de commerce : Une étude de cas longitudinale de ses dynamiques, facteurs et acteurs depuis les années 1960 »	123
Figure 12 – Encadré sur ma recherche « La formation du personnel commercial colonisé en Indochine : Ce que nous apprend l’École Supérieure de Commerce de Hanoï »	130
Figure 13 – Peinture « Clio, Euterpe et Thalie » par Eustache Lesueur (Musée du Louvre)	143
Figure 14 – Quatrième de couverture de mon livre publié sur l’histoire de l’ESCP	146
Figure 15 – Tableau de mes contributions à date en termes d’encadrement de recherches	153
Figure 16 – Projets de recherche pouvant constituer des sujets de thèses de doctorat	158

Table des matières

Remerciements	4
Sommaire détaillé.....	5
Introduction générale.....	6
Première partie – Itinéraire biographique d’un consultant devenu enseignant-chercheur en gestion	14
Chapitre 1 – L’origine de mon appétence pour l’histoire : Mes questionnements sur mon inscription dans le temps	17
1. <i>La privation d’une partie de mes racines familiales : Un héritier privé d’héritage ?</i>	<i>18</i>
2. <i>La descendance incertaine : À qui transmettre ?</i>	<i>20</i>
Chapitre 2 – Ma première carrière dans le conseil en management et pourquoi j’en suis parti	22
1. <i>Ma scolarité dans le supérieur en gestion, en histoire, et en droit : Le choix du roi !.....</i>	<i>22</i>
2. <i>Mon expérience de consultant en management : Ses joies et ses déceptions</i>	<i>23</i>
Chapitre 3 – Ma bifurcation vers le monde académique : Comment et pourquoi ai-je décidé de faire une thèse en gestion ?	27
1. <i>Acte I : Pourquoi ne pas faire une thèse de doctorat ?</i>	<i>27</i>
2. <i>Acte II : Pourquoi une thèse en gestion à l’Université Paris I Panthéon-Sorbonne ?</i>	<i>30</i>
3. <i>Acte III : Après la thèse : Pourquoi enseigner en école de commerce plutôt qu’en université ?</i>	<i>32</i>
Chapitre 4 – Moi aujourd’hui : Adrien Jean-Guy Passant, historien de la gestion	37
1. <i>Un titre revendiqué : Je suis historien de la gestion</i>	<i>37</i>
2. <i>Une signature d’auteur : « Adrien Jean-Guy Passant », so French !.....</i>	<i>46</i>
Conclusion de la première partie	51
Deuxième partie – Mon positionnement épistémologique	54
Chapitre 1 – La posture du chercheur constructiviste.....	56
1. <i>Considérations préalables.....</i>	<i>56</i>
2. <i>Le constructivisme comme cadre épistémologique pour mes recherches</i>	<i>60</i>
Chapitre 2 – Ma méthodologie : Le « paradigme indiciaire » de Carlo Ginzburg comme grille de lecture pour faire face aux lacunes des sources	64
1. <i>Comment je fais face aux lacunes de mes sources</i>	<i>65</i>
2. <i>Comment je souhaiterais écrire mes recherches</i>	<i>71</i>
Conclusion de la deuxième partie	76
Troisième partie – Synthèse de mes contributions en management stratégique.....	77
Introduction : De la pérennité organisationnelle à l’identité organisationnelle	77
Chapitre 1 – Les enjeux stratégiques de la refondation de l’identité organisationnelle	85
1. <i>La genèse de cet article : Ma première publication dans Entreprises et Histoire.....</i>	<i>85</i>
2. <i>Les contributions théoriques de cet article</i>	<i>86</i>

Chapitre 2 – Les causes, supports et implications organisationnelles des réécritures historiques	89
1. <i>La genèse de ces deux articles : Ma rencontre avec des chercheurs en entrepreneuriat</i>	91
2. <i>Les contributions théoriques de ces articles</i>	93
Chapitre 3 – Façonner la légitimité institutionnelle par l’image et le cérémonial	97
1. <i>La genèse de cet article : Un double anniversaire à célébrer</i>	97
2. <i>Les contributions théoriques de cet article</i>	99
Conclusion de la troisième partie	100
Quatrième partie – Synthèse de mes contributions en histoire de la gestion	104
Introduction : À la (re)découverte des racines oubliées de notre métier	106
Chapitre 1 – Une cartographie des établissements d’enseignement commercial dans l’Europe du milieu du XIX^e siècle : Une synthèse bienvenue	111
1. <i>La genèse de cet article : Ma première publication académique</i>	111
2. <i>Les contributions empiriques de cet article</i>	115
Chapitre 2 – Un acteur oublié de l’enseignement commercial au XIX^e siècle : Les écoles d’ingénieurs	118
1. <i>La genèse de cet article : Un « surgeon académique »</i>	119
2. <i>Les contributions empiriques de cet article</i>	121
Chapitre 3 – De l’école de commerce à l’école de management : Retour sur une mutation peu étudiée	123
1. <i>La genèse de cet article : Perseverare diabolicum est</i>	123
2. <i>Les contributions empiriques de cet article</i>	128
Chapitre 4 – Une école de commerce pour les Indochinois : Exploration d’un pan méconnu de l’histoire de l’enseignement de la gestion au temps des colonies	130
1. <i>La genèse de cet article : Faire de la recherche en temps de pandémie mondiale</i>	130
2. <i>Les contributions empiriques et méthodologiques de cet article</i>	134
Conclusion de la quatrième partie	138
Conclusion générale	142
Chapitre 1 – Quelle place dans mes recherches passées pour mes lecteurs et mes co-auteurs ?	144
1. <i>Vulgariser mes recherches : Pour une recherche accessible</i>	144
2. <i>Collaborer pour faire avancer mes recherches : Plusieurs tentatives mais peu d’essais confirmés à date</i>	147
Chapitre 2 – Comment j’envisage mon futur rôle de directeur de thèse ?	152
1. <i>Mes activités passées et présentes d’encadrement de la recherche</i>	152
2. <i>L’encadrement de mes futurs doctorants</i>	154
Chapitre 3 – Quels sont mes futurs chantiers de recherche ?	158
1. <i>Renouer à terme avec la recherche en management stratégique</i>	159
2. <i>Explorer l’histoire coloniale de l’enseignement de la gestion</i>	161
3. <i>Poursuivre mes recherches en éducation entrepreneuriale</i>	168

<i>4. Initier des recherches en pédagogie : Ce que l'histoire peut apprendre aux gestionnaires</i>	<i>170</i>
Références	178
Table des figures.....	193
Table des matières.....	194