



# **L'étude de l'enseignement du conseil en *business school* : Déplacer le regard ethnographique et croiser les points de vue réflexifs pour illustrer les nouvelles dynamiques de la recherche sur le conseil**

**Dupas-Amory, Tristan**

**ESCP Business School**

[tristan.dupas@edu.escp.eu](mailto:tristan.dupas@edu.escp.eu)

## **Résumé :**

---

À travers une étude ethnographique au long cours des interventions des consultants et de l'enseignement du conseil en management dans une Grande École de commerce française, cette communication entend porter le regard sur deux évolutions de la littérature du conseil. La première concerne la nécessité de déplacer les lieux d'investigation de l'influence des consultants. Les écoles de commerce sont notamment reconnues comme des dispositifs décisifs dans la compréhension des consultants et des travaux récents soulignent l'intérêt d'y tourner le regard scientifique pour analyser leur parcours scolaire, avant même leur entrée dans le cabinet de conseil (Bourgoin & Stenger, 2020). La seconde se rapporte à l'opportunité de croiser les réflexivités de différents acteurs du conseil, pour prolonger certains travaux qui se sont engagés dans une entreprise académique de 'réflexivité objectivée' (Bourgoin et al., 2020), mobilisant différents profils de chercheur pour rendre compte des données terrain. Notre étude approfondit ces orientations. Premièrement, elle permet de dévoiler l'organisation collective de l'influence des consultants, et notamment l'importance du triptyque consultants-étudiants-enseignants. Deuxièmement, elle confirme l'opportunité d'étudier certains thèmes classiques de la littérature du conseil, comme ceux de la diaspora ou de l'identité, dans la configuration académique. Enfin, elle fait aussi émerger à son tour une future piste de développement, qui consiste à lier les actions des consultants dans les écoles de commerce au rôle de l'enseignement et des enseignants. Tous ces développements sont de nature à approfondir les connaissances scientifiques déjà acquises sur la constitution de l'influence des consultants en management, tout en questionnant notre rôle en tant qu'académiques.

**Mots-clés :** conseil, *business school*, ethnographie, enseignement, réflexivité

---



# **L'étude de l'enseignement du conseil en *business school* : Déplacer le regard ethnographique et croiser les points de vue réflexifs pour illustrer les nouvelles dynamiques de la recherche sur le conseil**

## **INTRODUCTION**

L'influence des consultants est une thématique particulièrement développée dans la littérature du conseil, qu'elle concerne la forme et la gestion des organisations économiques et gouvernementales contemporaines (McKenna, 2006; Saint-Martin, 2004), ou l'introduction de nouvelles pratiques et concepts managériaux (Heusinkveld & Benders, 2005, 2012; Heusinkveld & Visscher, 2012; Werr & Stjernberg, 2003; Wright & Kitay, 2004) dans le cadre de ce qui est parfois appelé des « manœuvres de guérilla cognitive » (Zerbib, 2012). Dans un registre à peine moins guerrier, Sturdy (2009) a déjà souligné la critique consistant à représenter les consultants comme des idéologues ou des néo-impérialistes tandis que Guest (1992) dénonçait leurs connaissances imparfaites, associées à des discours autoritaires. Brès & Gond (2014), dans un autre type de perspective, ont utilisé le cas du marché du conseil en responsabilité sociale des entreprises (RSE) pour illustrer leur rôle de traducteurs des questions sociales et environnementales, de négociateurs des limites du marché et d'acteurs de la réglementation dans le processus de création de "marchés de la vertu".

Deux évolutions majeures semblent se dessiner dans la littérature du conseil au-delà de ces thèmes dominants et des perspectives fonctionnalistes et critiques désormais bien connues : la première concerne la nécessité de déplacer les lieux d'investigation de l'influence des consultants. Certains ethnographes du conseil ont en effet, à l'unisson, proposé d'orienter la recherche scientifique sur le conseil en ce sens (Bourgoin & Stenger, 2020). La seconde évolution est liée à la méthode d'analyse : certains travaux se sont engagés dans une entreprise académique inédite de 'réflexivité objectivée' vis-à-vis de ce secteur (Bourgoin et al., 2020), toujours dans un cadre ethnographique qui semble pouvoir rendre compte comme nul autre de la complexité du conseil.



Notre recherche consiste à contribuer à ces deux mouvements, en s'appuyant sur une étude ethnographique de 15 mois sur les interventions des consultants et l'enseignement du conseil dans une Grande École de commerce française, pour approfondir les bienfaits du déplacement des lieux d'investigation du conseil et en montrant comment une méthodologie réflexive et dialectique de l'enseignement permet d'approfondir et de faire émerger de nouvelles pistes de recherche pour le conseil en management.

**DEPLACER LE REGARD : LA *BUSINESS SCHOOL*, LIEU DECISIF MAIS POINT AVEUGLE DES TRAVAUX SCIENTIFIQUES SUR LE CONSEIL**

Des travaux soulignent une réalité complexe concernant la valeur de l'action des consultants (Bourgoin, 2015) tandis que d'autres dépeignent des acteurs « dominés par leur propre domination » (Stenger, 2017). Surtout, ils s'accordent, ensemble, à souligner « l'intérêt de se pencher et de tourner désormais le regard scientifique (...) pour comprendre la formation de l'ethos de prestige que nous avons observé (...) durant le parcours scolaire ». Ainsi posent-ils la question de la constitution du consultant « avant l'entrée dans le monde de l'entreprise » (Bourgoin & Stenger, 2020).

Les écoles de commerce sont reconnues comme des lieux décisifs dans la formation des consultants. Elles ont en effet un rôle important dans le fonctionnement et le développement des compétences des consultants en management (Alvesson & Robertson, 2006; Thompson, 2018) à travers une offre de cours spécifiques de plus en plus importante (Adams & Zanzi, 2004; Dallimore & Souza, 2002; Engwall & Kipping, 2006; Schmidt & Richter, 2006). La relation est organique entre ces deux types d'organisation et l'on parle volontiers de « brouillage des frontières » entre la *business school* et le conseil (Engwall, 2012). Les consultants y prennent place comme intervenants, et le conseil comme enseignement. Le choix même de la carrière du conseil semble être un débouché « naturalisé » dans le sens où ce choix est parfois effectué « parce que c'est le « mieux » au détriment d'un façonnement réfléchi », d'où le fait qu'il n'est jamais facile de savoir « si ce sont eux qui ont choisi le cabinet ou si c'est le cabinet qui les a choisis » (Stenger, 2017 p. 126). Malgré la reconnaissance de cette étape clé, les manières dont les consultants agissent et interagissent en ces lieux restent largement à explorer, surtout à travers une méthode ethnographique et réflexive.



## **PENSER LA METHODE : DE LA PERSPECTIVE HISTORIQUE A L'ETHNOGRAPHIE REFLEXIVE**

Si les analyses historiques des liens entre les cabinets de conseil et les *business school* existent (Boussard, 2009; Djelic, 2004), les études ethnographiques *in situ* au long cours sont, elles, inédites dans le contexte de la *business school*. Si l'on sait que « Le consultant est juste derrière la porte de l'université<sup>1</sup> » (Boussard, 2009), ce qu'il fait au juste quand il la pousse, qu'il est à l'intérieur de ses quatre murs, reste largement à investiguer. Surtout, la configuration scolaire permet d'étudier de nouvelles interactions, avec les étudiants et les enseignants-chercheurs. Peut-on mieux comprendre la formation de l'influence des consultants à l'aune de la « scolarisation » du conseil<sup>2</sup> ?

Dans un premier temps, nous revenons aux travaux sur les relations entre les *business schools* et les cabinets de conseil. Dans un deuxième temps, nous présentons notre plongée ethnographique de plus d'un an dans les interventions des consultants dans une Grande École de management française. Enfin, nous montrons en quoi notre étude du rôle des consultants dans la *business school* approfondit et ouvre la voie à de nouvelles pistes de recherches, qui mettent en jeu de nombreux acteurs, et interroge notre propre rôle dans la salle de classe en tant qu'académiques.

### **1. DEPLACER LE REGARD : CONSEIL ET *BUSINESS SCHOOLS***

#### **1.1. RECHERCHES ANTERIEURES**

La *business school* apparaît en creux dans les travaux consacrés au conseil, à travers la question du diplôme comme condition de reconnaissance du consultant par ses supérieurs hiérarchiques et ses pairs (Creplet et al., 2001), ou comme toile de fond dans de nombreuses ethnographies (Bourgoin, 2015; Stenger, 2017). Elle est même évoquée dans le cadre des régimes de genre dans l'espace du conseil en management (Boni-Le Goff, 2012). On considère parfois le conseil lui-même comme un secteur « école » (Fondeur, 2004; Thine et

---

<sup>1</sup> Les Grandes Écoles pour le cas français.

<sup>2</sup> On entend ici, par « scolarisation », l'admission des consultants comme intervenants et du conseil comme enseignement dans une « école » supérieure de commerce.



al., 2013). Le conseil, en retour, peut-être cité dans des travaux consacrés aux *business schools* (Abraham, 2007) en tant que débouché classique des diplômés de ces établissements. Le conseil représente en effet une des activités les plus valorisées au sortir des écoles de commerce (Armbrüster, 2006; Binder et al., 2016, p. 20; Gebreiter, 2019; Kipping & Armbrüster, 1999). Les liens entre conseil et business school sont importants, dans la mesure où les écoles forment les consultants et que le conseil est une activité très demandée en sortie d'école (Alvesson & Robertson, 2006; Binder et al., 2016).

## **1.2. DES PERSPECTIVES HISTORIQUES PREDOMINANTES**

Les perspectives historiques sont sans doute parmi les plus éclairantes. Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, « l'université (et les écoles pour le cas français) sont devenues le lieu de l'institutionnalisation des savoirs gestionnaires. » (Boussard, 2009). Les consultants y « prennent place, en interdépendance étroite avec d'autres acteurs comme les universitaires (...) » (idem). Ils « viennent d'ailleurs eux-mêmes enseigner dans ces lieux. Ils échangent et collaborent avec le monde académique qui conceptualise lui aussi, de son côté, de nouveaux savoirs. » (idem).

L'exemple de McKinsey et de la Harvard Business School est emblématique des relations étroites entre cabinets de conseil et *business schools*. Le cabinet est fondé en 1926 par James O. McKinsey, un professeur de management de l'Université de Chicago. Les profils recrutés étaient initialement des « hommes d'âge murs avec une expérience de l'industrie » (McKenna, 2006). Mais Marvin Bower, un de ses successeurs, prend une décision capitale : « recruter les consultants parmi l'élite du Master of Business Administration (MBA) de la Harvard Business School » dont il est lui-même diplômé. Il signe le début d'une « étroite collaboration nouée avec les business schools » (Djelic, 2004). Marvin Bower privilégie « l'intelligence et la compétence » mesurées par la « reconnaissance du diplôme (...) érigé en droit d'entrée dans cette nouvelle industrie du conseil. Le consultant en stratégie doit alors être un jeune brillamment sorti du moule intellectuel, social et culturel du MBA » (idem). On observe ici la genèse de la constitution du conseil comme « passage obligé » et « accélérateur » de carrière vers des postes de management (Djelic 2004).



Le système français des Grandes Écoles va s'en inspirer : « Des programmes déjà existants, comme dans les Grandes Écoles de commerce en France (HEC, ESSEC), sont réorientés, voire réinventés, pour se rapprocher du modèle de la *business school*. Enfin, des programmes

« pilotes » sont créés de toutes pièces en Europe, comme l'INSEAD qui était conçue en 1959 pour être la « Harvard Business School européenne » (idem). Dans les années 1980, le marché des écoles de commerce et des programmes de gestion connaît un essor en Europe et dans le reste du monde : « L'industrie du conseil tisse des liens avec les nouveaux systèmes locaux de formation au management, assurant ainsi un flot régulier de recrues convenablement acculturées » (Djelic 2004). Le diplôme permet de rentrer dans un cabinet prestigieux, qui permet à son tour de « qualifier » le consultant (Boussard 2009). Les cabinets de conseil sont une pièce maîtresse de ce « jeu de certifications croisées » : les « meilleurs » d'entre eux recrutent parmi les diplômés les plus prestigieux et sont considérés comme un complément de formation qui permet d'ouvrir la voie à des postes de direction dans les entreprises (idem).

### **1.3. APPROFONDIR LA COMPREHENSION DES RELATIONS ENTRE CONSEIL EN MANAGEMENT ET *BUSINESS SCHOOLS***

Ce qui ressort des travaux existants, ce sont des relations d'influence et d'alliances. On observe par exemple l'influence du consultant dans la constitution des « sciences » de gestion en tant que telles, et une forme d'alliance pour fournir un débouché aux *business schools* et des recrues aux cabinets de conseil. Ces analyses historiques n'ont cependant pas vocation à rendre compte des relations et des interactions qui s'observent concrètement entre les différents acteurs impliqués. Peut-on imaginer un terrain qui nous permette d'approfondir notre compréhension des mécanismes qui régissent la manière dont les consultants agissent au sein des *business schools*?

Les travaux antérieurs montre que les consultants peuvent intervenir dans le design des cours (Dallimore & Souza, 2002; Thompson, 2018) ou fournir des prestations aux institutions d'enseignement supérieur (McClure, 2017). L'analyse des cours d'une *business school* qui font intervenir des consultants en exercice face à des étudiants qui envisagent de devenir consultants nous a semblé adéquat, dans la mesure où nous sommes dans le lieu même où se transmettent, se discutent, se testent et se promeuvent les idées centrales du conseil. Les



cours, moment de rencontre entre consultants, professeurs et étudiants, offrent l'opportunité unique d'observer les interactions entre ces différents acteurs dans ce type d'institution. Une fois le terrain déterminé, c'était notre approche qu'il nous fallait désormais élaborer.

## **2. PENSER LA METHODE : DE L'ETHNOGRAPHIE REFLEXIVE DU CONSEIL A L'ETHNOGRAPHIE REFLEXIVE DE SON ENSEIGNEMENT**

### **2.1. UN DISPOSITIF ORIGINAL D'OBSERVATION PARTICIPANTE DE TYPE ETHNOGRAPHIQUE**

Cette étude a mobilisé quatre acteurs : deux enseignants (senior lecturer, junior lecturer/auditor), des consultants qui interviennent pendant les cours, et des étudiants. L'accès au terrain – une Grande École de management française - a été rendu possible par notre participation à des activités d'enseignement et de recherche au sein de l'école. Nous avons suivi dès septembre 2020, en tant qu'observateur, un cours électif de conseil en management et organisation rassemblant une cinquantaine d'élèves, dans une perspective ethnographique (Bourgoin et al., 2020; Garfinkel, 2018). Les intervenants et les étudiants étaient toujours mis au courant de notre activité de recherche au début des cours. Nous avons donc bénéficié d'un accès total aux cours (observation directe, video recordings, syllabus, supports...). Nous avons tenu à ce que les noms des cabinets et des consultants intervenus restent entièrement anonymes, et à respecter la confidentialité des informations et des documents. Toutes les données utilisées dans le cadre de ce travail ont été dûment anonymisées.

### **2.2. MATERIEL EMPIRIQUE : UN RECUEIL DE DONNEES MULTIFORME**

**Observations et video recordings.** Ces cours étaient composés de modules de 3h une fois par semaine, ou sur deux jours bloqués en séminaire. Nous avons pris des notes de terrain de ce que nous observions en tant qu'auditeur. Les notes de terrain étaient prises sur ordinateur pendant le cours et remises en forme peu après dans le premier cas. Les notes étaient complétées pendant les interours ou après les cours. Toutes comprenaient des descriptions factuelles, des verbatims, des souvenirs d'interactions, de conversations, d'étonnements.

Après les séries de cours, les notes manuscrites étaient consolidées à nouveau. L'établissement est doté d'un système d'enregistrement vidéo des cours. Les enregistrements



vidéos étaient partiellement retranscrits et revus au moins une fois pour les croiser avec nos notes de terrains. Nous sommes entrés sur le terrain dans le but de comprendre les interactions entre les enseignants, les consultants et les étudiants pendant les cours et on a collecté des données pendant les premiers cours d'observation surtout à travers l'« attention flottante » (Dumez, 2016). Au total, les données représentent 75h de cours, concernent plus d'une centaine d'étudiants et une vingtaine de consultants pour une période qui s'étale de septembre 2020 à décembre 2021 soit 15 mois d'observation au total (voir tableau 1).

**Documents de travail.** Nous avons systématiquement collecté les documents de travail utilisés en cours. Il s'agit de présentations institutionnelles, de présentations de la méthode des « études de cas » par les cabinets, des cours réalisés par les enseignants, des outils de notations développés à l'aide du tableur Excel de Microsoft. Les documents de terrain étaient essentiels à l'analyse en tant que « stabilisateur du sens » (Bourgoin et al., 2020) donné aux situations par les différents acteurs et complètent les observations plus interprétatives des notes ethnographiques, même croisées avec les enregistrements vidéos.

**Conversations informelles.** Nous n'avons pas mené d'entretiens structurés lors de ces cours, car nous voulions comprendre ce qui s'y passait dans sa configuration « naturelle » et éviter de créer de la confusion entre nos rôles sur le terrain. Cependant, comme lors de cours classiques, nous avons eu de nombreuses conversations informelles avec une multiplicité d'acteurs : consultants à différents niveaux hiérarchiques, avec les étudiants pendant les intercourrs, qui peuvent être considérées comme des entretiens informels ouverts (ils sont rapportés dans les notes de terrain). Ces conversations étaient des discussions souvent amicales, avec moins de retenu et de filtre. Il nous est enfin arrivé de déjeuner avec des intervenants.


**Tableau 1.** Aperçu du matériel empirique

<b>DATA SOURCES</b>	<b>QUANTITY</b>	<b>TIMELINE</b>	<b>RESULTING DATA</b>
<b>Management Consulting Course</b> <i>(observation, physical and distance learning)</i>	30h (10x3h) - 19h30 with 6 different consulting firms - 9 hours of business case studies - 45 students - 9 different consultants -1 focus group with students, without consultants (3h)	September 2020 to December 2020	Video recordings of classes Presentation materials from consultants Extensive field notes Notes from informal conversations
<b>Management Consulting Course</b> <i>(participant observation, physical setting)</i>	45h (10x3h+2x7,5h) - 29h30 with 6 different consulting firms -10h30 business case studies -67 (42+25) students -8 different consultants -1 focus group with students, without consultants (3h)	June 2021 to December 2021	Video recordings of classes Presentation materials from consultants Extensive field notes Notes from informal conversations
	Numerous informal conversations, before, during and after classes		
<b>Total*</b> <i>*total as of May 2022</i>	<b>75h, 112 students, 17 consultants</b>	<b>September 2020 to December 2021</b>	



### **2.3. ANALYSE DES DONNÉES : UNE DIALECTIQUE REFLEXIVE AVEC LES TROIS ACTEURS DE L'ENSEIGNEMENT DU CONSEIL**

Notre analyse a comporté trois étapes principales. Pour mettre en perspective cette collecte de données, nous nous sommes inspirés de travaux récents de la littérature du conseil (Bourgoin et al., 2020) en adoptant notamment une approche de type ethnographique (Ellis & Bochner, 2000).

*Étape 1. Collecte des données et analyse in media res par un chercheur observateur : une mise en perspective dans l'action des enseignants, des consultants et des étudiants.*

La première étape de l'analyse a été effectuée pendant la collecte des données. Un chercheur était chargé d'observer tous les intervenants, de noter leurs propos, les questions, les « scènes ». Elle a abouti à la production d'un récit ethnographique très descriptif. Tout au long de ce premier récit, les discours de chacun des acteurs ont été mis en évidence : les consultants, les étudiants et les chercheurs mettaient eux-mêmes en perspective la scène des cours, et la commentaient. À ce stade, les consultants-intervenants étaient interrogés dans une approche réflexive par le chercheur observateur lors des intercours et après les cours (un débriefing avec les consultants étaient quasi systématiquement effectué après leurs interventions, allant de quelques minutes à plus d'une heure). Une premier codage ouvert (Miles & Huberman, 1994) a été effectué par le chercheur observateur à ce stade.

*Étape 2. Focus groups avec les étudiants*

Une étape importante a été, en clôture des séries de cours, d'interroger les étudiants sur 1. l'évolution de l'image qu'ils avaient du conseil avant et après les cours de conseil 2. Les « moments mémorables » lors de ces cours, 3. Comment ils pouvaient caractériser la façon de penser des consultants. Les réponses à ces questions faisaient l'objet d'écrits de tous les étudiants, et d'une restitution orale par ces derniers : cette matière première était collectée systématiquement puis recopiée par l'enseignant chercheur junior. Ces focus groups représentent en tout 6h de données et des écrits des étudiants.



*Étape 3. Analyse des données sur les différents acteurs entre les deux chercheurs pour garantir un équilibre réflexif*

La troisième étape a consisté à un deuxième codage de la matière première ethnographique, croisée avec les enregistrements des interventions (si un passage jugé intéressant n'était que partiellement transcrits dans les notes, les séquences vidéos étaient consultées) et les données documentaires (notamment les présentations des cabinets). À ce stade, le *senior lecturer* engagé dans les cours a revu cette matière première et les codes ainsi constitués par le premier chercheur. Cette étape a notamment donné lieu à de l'auto-observation (Adler, 1994) et de l'ethnographie réflexive (Sandstrom et al., 1999). Cette démarche rejoint d'autres travaux qui considèrent que l'implication crée des opportunités pour générer des idées théoriques potentiellement fortes, des « histoires académiques » et que l'apprentissage sur le terrain nécessite à la fois une implication personnelle et une distance professionnelle (Anteby, 2012).

### **3. RETOUR D'EXPERIENCE POUR LES NOUVELLES DYNAMIQUES DE LA RECHERCHE SUR LE CONSEIL**

En nous concentrant sur la façon dont les consultants agissent et interagissent avec les enseignants et les étudiants et sur la réflexivité de chacun des acteurs au cours de notre investigation empirique de 15 mois, nous avons dévoilé certaines interactions régulièrement constatés par les chercheurs, mis en perspective et reconstruits par les différents acteurs (voir tableau 2) ainsi que l'image du conseil promues par les consultants et dressée par les étudiants (voir schéma 1 et 2). L'objectif de cette dernière partie n'est pas de présenter les résultats en tant que tels, mais de tirer de notre expérience terrain des pistes de recherches futures.



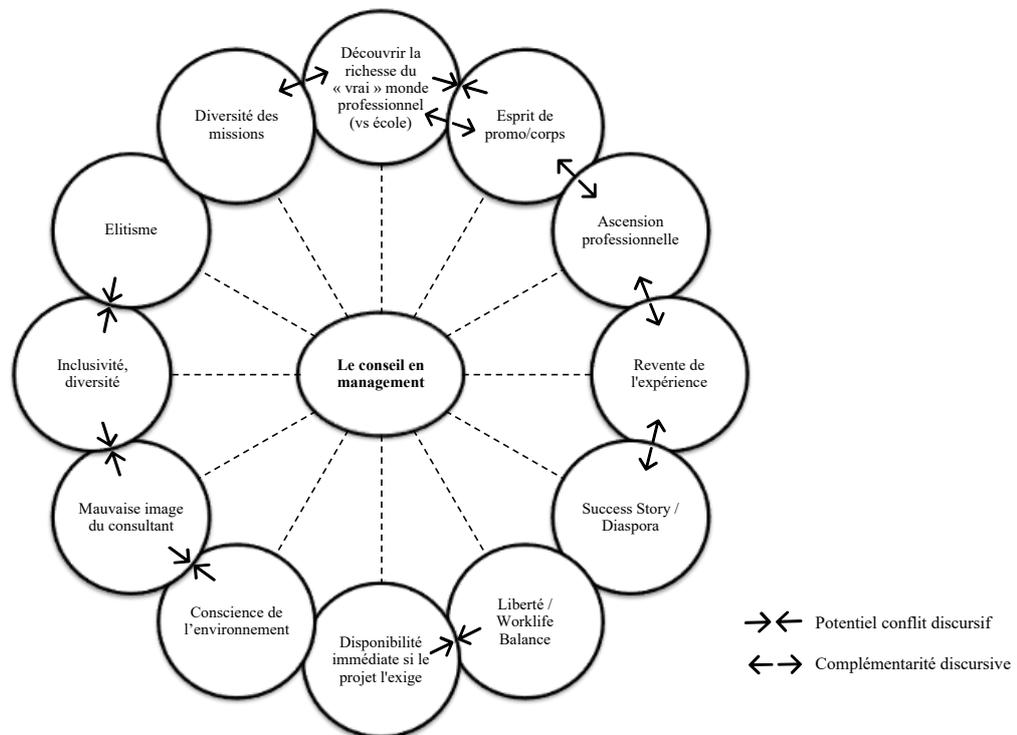
**Tableau 2.** Quelques exemples d'interactions constatées

INTERACTION LABEL	SUMMARY
<p><b>'Reselling an experience with us is very easy'</b> <i>Consultant</i></p>	<p>Consultants' show the value of a consultancy experience for their future career, and in particular the exposure of a successful 'diaspora', both from the consultancy and from the school.</p>
<p><b>'I am volunteering to do the interview training, I prepared it'</b> <i>Student</i></p>	<p>The influence of consultants is achieved through the active adherence of some students to the tasks proposed by the consultants. It is particularly obvious in the interview training provided by the consultants to the students</p>
<p><b>'You will be partly graded by the firms'</b> <i>Teacher</i></p>	<p>Teachers take part in the organisation of the consultants' influence by enabling them to conduct sessions and legitimizing the evaluation of consultants in oral presentations.</p>
<p><b>'Your presentation was too academic'</b> <i>Consultant</i></p>	<p>The 'schooling' of consulting is a source of tension. We are faced with two heterogeneous processes: on the one hand, consultants seem to be initiating a process of 'de-schooling' of knowledge and, at the same time, a 're-schooling' of professional life in its social aspect. The expertise of the business school is denied by the professionalism of the expert.</p>
<p><b>'In real life...'</b> <i>Consultant</i></p>	<p>Consultants are claiming a knowledge of the field and of 'reality' that is absent from the academic world. They claim to be holders of the facts.</p>
<p><b>'It was a bit of a marketing presentation.'</b> <i>Student</i></p>	<p>Student antagonism is present. Students question what the consultants tell them, well aware of the interests at stake. Some assert their determination to join them while other remain skeptical.</p>
<p><b>"I'm not here to sell consulting"</b> <i>Teacher</i></p>	<p>We were interested in the role of the teacher: comments, reactions and discourse held in front of the consultants and the students. What emerges from the beginning of this reflexivity exercise is the interoperability of the profiles mobilized (academic, former student, former consultant) and a role of mediator of knowledge.</p>

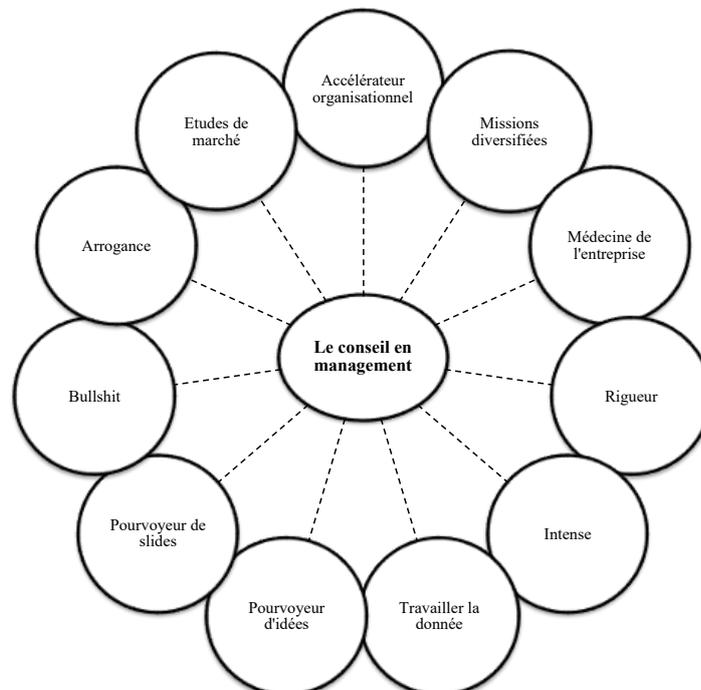
Notre dispositif de recherche semble confirmer la pertinence d'étudier l'influence du conseil dans la *business school*, notamment en dévoilant le collectif d'acteurs (composé par les consultants, les étudiants et les professeurs) qui y participe. Elle met en évidence l'importance de la présence des consultants au sein de l'environnement académique, notamment en ce qui concerne les thématiques de la diaspora ou de l'identité. Enfin, ce déplacement a aussi permis de faire émerger l'opportunité de connecter la littérature du conseil avec celle de la *raison d'être* des business schools.



**Schéma 1.** Image du conseil en management telle que dressée par les consultants lors des cours de conseil



**Schéma 2.** Image du conseil d'après les étudiants au début des cours de conseil





### **3.1 UNE ORGANISATION COLLECTIVE DE L'INFLUENCE MISE AU JOUR PAR LA METHODE ETHNOGRAPHIQUE REFLEXIVE: L'IMPORTANCE DU TRIPTYQUE CONSULTANTS-ETUDIANTS-ENSEIGNANTS**

L'adhésion aux modes de fonctionnement des cabinets de conseil, de leurs pratiques, de leurs processus de recrutement, de leurs règles plus ou moins formelles, est le résultat d'une division du travail spécifique chez chacun des acteurs.

*Les consultants.* Pour susciter le consentement des étudiants à se lancer dans un projet professionnel lié au conseil, les consultants s'emploient principalement à forger une image positive de leur activité. Cela passe par la valorisation des qualités d'un consultant : ce dernier est dépeint comme analytique et créatif, structuré, orienté résultat, à l'écoute, motivé, il sait travailler en équipe et lier des relations humaines avec ses collègues et ses clients. L'un des arguments qui revient régulièrement est celui de la revente. L'expérience dans un cabinet de conseil prestigieux est considéré comme l'accélérateur d'une carrière dans une organisation publique ou privée, et les consultants le mettent en avant. Par exemple, une slide de présentation institutionnelle montre 21 *alumni* considérés « à succès » d'un cabinet (fondateurs de start-up, dirigeants d'institutions publiques et privées...).

Loin de se cantonner au domaine du conseil, les consultants se saisissent d'autres sujets. La conscience environnementale et sociétale parcourt par exemple avec constance les propos des consultants. Il s'agit aussi pour les consultants de mettre en avant des initiatives internes qui promeuvent les principaux enjeux de durabilité et de transition écologique, des technologies respectueuses de l'environnement jusqu'au bien-être des animaux. Ces discours s'incarnent dans des faits : par exemple, pour un cabinet, les vélos de fonction remplacent les voitures. Cela s'accompagne d'un discours sur la diversité. Il s'agit de promouvoir l'inclusion et la diversité dans les cabinets, chez les clients et dans la société malgré l'élitisme également affiché.

*Les étudiants.* Les étudiants ont une image préconçue du rôle du consultant (voir schéma 2). On remarque une relative stabilité de certaines opinions des étudiants au début des cours et à la fin : les consultants sont toujours considérés comme des profils analytiques intéressants et structurés. La participation active des étudiants, au-delà de leur présence en cours, s'observe le mieux sans nul doute à l'occasion des sessions d'entraînement aux études de cas. L'entretien blanc entre un consultant et un étudiant montre que ce dernier accepte le jeu très



normé du *business case* – une composante clé des entretiens de recrutement dans le secteur. De son aveu en marge du cours, l'étudiant a énormément travaillé la préparation de ces cas sur son temps libre, avec un camarade de classe. Sans cette adhésion aux règles plus ou moins formelles de l'exercice, la scène n'aurait pas pu avoir lieu.

Si les actions comme les discours des consultants traduisent une tentative de convaincre les étudiants, des antagonismes sont aussi parfois exprimés pendant les sessions. Après le passage des différents cabinets, les étudiants sont invités à réagir sur les présentations et les échanges avec ces derniers. Pointe alors, parfois, un scepticisme, voire une critique. Certains étudiants sont conscients du côté « opération séduction » et ne se sentent plus touchés par les présentations parfois trop *corporate* des cabinets de conseil. Ils déplorent aussi que ces derniers se « vendent » trop, ou le « manque de transparence ». De prime abord, la résistance pourrait sembler évidente. Mais, interrogés à l'occasion des *focus groups*, il s'avère parfois que les plus fervents critiques se trouvent être des éconduits du processus de sélection des cabinets. La « résistance comme posture » ne recouvre donc pas un antagonisme profond mais semble être aussi la réaction à l'exclusion de l'exercice de l'influence en tant que telle.

*Les enseignants.* Les enseignants affichent une position de neutralité : « Je ne vends pas le conseil, je montre juste ce que c'est. ». Cependant, ils semblent participer à plusieurs égards à l'organisation collective de l'influence du conseil, notamment à travers un processus de légitimation. En favorisant, tout d'abord, la venue des consultants dans leurs cours. Surtout, la légitimation des consultants passent par un transfert partiel du jugement académique : les enseignants, en organisant des présentations orales en présence de consultants qui donnent des *feedbacks* et en les laissant entrer dans le processus de notation, actent leur crédibilité et leur influence dans l'environnement académique. Cela s'accompagne également d'une dévalorisation de la note en tant que telle, qui n'est plus importante face aux projets professionnels des étudiants. La tension sur la scolarisation est l'une des plus intéressantes pour la littérature du conseil. On constate, comme Stenger, que le processus de « déscolarisation » au sein de la Grande École constituerait une « bonne préparation à l'entrée dans le cabinet. » couplé au fait que « (...) la grande école reste un environnement scolaire (Stenger, 2017, p. 83).



### 3.2 LE CONSEIL PAR-DELA LE CABINET DE CONSEIL : UNE NOUVELLE PERSPECTIVE PERTINENTE

Notre étude confirme, dans le prolongement des récits de la fabrique du prêt-à-penser (Zerbib, 2013) dont les consultants seraient responsables, que le contexte scolaire est une étape clé dans la construction d'un mode de penser. On a retrouvé ici aussi la problématique de la « diaspora » des consultants (Sturdy & Wright, 2008) et son impact dans les organisations, mais nous y avons ajouté l'influence de celle des *alumni* de l'école, comme une diaspora qui en cachait une autre. La « diaspora » d'anciens consultants se double en effet d'une diaspora d'école : les consultants-intervenants sont eux-mêmes souvent des *alumni* de la *business school*, et certains mesurent à haute voix le chemin parcouru entre les années passées sur les sièges de l'amphithéâtre et la montée sur sa scène. « Voir des *alumni* de notre école avait plus de sens » soulignera un étudiant lors d'un *focus group*. Ce n'est pas tant le conseil qui fait rêver les étudiants en management que les étudiants qui fabriquent eux-mêmes ce rêve du consultant – en revenant quelques années plus tard en tant qu'*alumni* pour promouvoir cette activité. Des entreprises aussi emblématiques que McKinsey ou le BCG révélaient dans des travaux précédents un réel esprit de corps au sein de leurs effectifs (Byrne & McWilliams, 1993). La relation entretenue par les anciens consultants avec leurs anciens établissements scolaires était insuffisamment étudiée dans la littérature, ce alors même qu'elle n'est pas moins stratégique. En fait, dans le cas investigué, c'est l'esprit de corps envers l'école qui poussait les consultants à revenir en tant que tels dans les salles de classe qu'ils avaient fréquentées, reflétant un « jeu diasporique » aux sources d'allégeance multiples.

Ce qui ressort de notre analyse, c'est aussi la circularité de la relation identitaire établie: ce n'est pas tant le conseil qui fait rêver les étudiants en management que les étudiants qui fabriquent eux-mêmes ce rêve du consultant – en revenant quelques années plus tard en tant qu'*alumni* pour l'animer. Il est parfois question, dans certains travaux, d'un syndrome de Stockholm, d'une schizophrénie des consultants : « à l'extérieur je faisais la pub pour le cabinet et en moi-même j'étais très critique parce que je saturais complètement. Mais malgré tout c'était ma boîte. Quand je suis partie ça m'a fait bizarre, parce que tu vis tellement à fond que ça devient tout ton univers » (Stenger, 2017, p.156). Cela relève de la construction



identitaire du consultant dans le cabinet de conseil. Par-delà les travaux du conseil, cela en rejoint d'autres sur l'action pédagogique réalisée par les Grandes Écoles par exemple à HEC où elle consiste à « déscolariser » les très bons élèves qui s'y trouvent pour mieux les faire « jouer au manager » et *in fine* réaliser une conversion du « souci scolaire » au « sérieux managérial » (Abraham, 2007). On retrouve aussi les consultants comme marchands de rêves raisonnables (Duchesne & Riveline, 2000). Il est important de noter que les recherches futures qui suivent cette approche devraient garder un œil sur la question du rôle de la diaspora et de l'identité du consultant avant même l'étape du cabinet de conseil.

### **3.3 ELARGIR LES REFLEXIONS : LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT ET DES ENSEIGNANTS DANS LES ECOLES DE COMMERCE**

Le lieu de notre étude entraîne également de nouvelles réflexions sur l'éducation au management. Les travaux sur les cabinets de conseil et les *business schools* sont rarement reliés aux discussions sur la raison d'être de l'éducation au management, un débat de longue date, qu'il se centre sur le rôle des business school (Grey, 2002, 2004; Holt, 2020; Khurana, 2010), sur les différences entre le management européen, oriental et américain (Kaplan, 2014; Neal & Finlay, 2008) ou sur la recherche (Wickert et al., 2021). Henry Mintzberg avait critiqué la manière dont les managers sont formés et dont, par conséquent, la gestion est pratiquée (Mintzberg, 2005). Dans notre cas, la « critique » (entendu comme la remise en question de ce qui est pris pour acquis, exposé par les intervenants dans le cadre des cours) n'est pas plus venue des enseignants que des étudiants et des consultants eux-mêmes dans des configurations informelles, mais dans l'espace dialogique créé par le cours. Cela met en avant le collectif nécessaire à la pensée critique, composée de différents types d'académiques et de praticiens. La critique se situe dans les échanges entre ces différents acteurs, et peut être encouragée par le rôle des enseignants. Ce dernier n'est pas l'entremise destinée à concilier ou à réconcilier, mais à faciliter la circulation des antagonismes, éclaircir ou rétablir les sens des discours.

Certains se sont déjà demandé si les universitaires des écoles de commerce devaient s'engager dans l'activisme intellectuel (Contu, 2020) et ont identifié les caractéristiques d'une forme spécifique d'activisme intellectuel dans les écoles de commerce et les principaux domaines de travail dans lesquels les universitaires peuvent s'impliquer pour "passer de la parole aux actes"



du travail critique dans les écoles de commerce. (Contu, 2018). Le rôle des consultants offre l'opportunité d'éclairer la politisation du travail universitaire en étudiant les interactions entre les différents acteurs qui le compose, au-delà des enseignants.

## CONCLUSION

Cette communication proposait d'observer à nouveau ces acteurs bien connus en gestion – les consultants en management - dans une configuration qui l'était moins : au sein de la *business school*. Elle était à la fois le donné et l'impensé des travaux sur les consultants. Grâce à cette expérience, on voulait illustrer les possibilités de déplacement physique et méthodologique de la littérature du conseil. Ce travail de recherche interroge aussi la dialectique « proximité-mise à distance » du terrain en questionnant les conditions de cette mise à distance : elle passe pour nous par une expansion de la réflexivité à tous les acteurs engagés et pas seulement des anciens ou actuels consultants. Au-delà de notre cas particulier, ces déplacements pourraient permettre de bâtir des perspectives internationales comparatives. Le futur de la littérature du conseil en management se joue peut-être sur notre capacité à collaborer, quel que soit notre rôle dans le monde du conseil, pour enrichir nos connaissances sur un secteur dont la complexité n'a pas encore fini d'être explorée malgré la quantité de travaux qui y sont consacrés.

## REFERENCES

- Abraham, Y.-M. (2007). Du souci scolaire au sérieux managérial, ou comment devenir un « HEC ». *Revue française de sociologie*, 48(1), 37. <https://doi.org/10.3917/rfs.481.0037>
- Adams, S. M., & Zanzi, A. (2004). Academic development for careers in management consulting. *Career Development International*, 9(6), 559-577. <https://doi.org/10.1108/13620430410559151>
- Adler, P. (1994). Observational techniques. *Observational Techniques*, 79-109.
- Alvesson, M., & Robertson, M. (2006). The Best and the Brightest: The Construction, Significance and Effects of Elite Identities in Consulting Firms. *Organization*, 13(2), 195-224. <https://doi.org/10.1177/1350508406061674>
- Anteby, M. (2012). PERSPECTIVE—Relaxing the Taboo on Telling Our Own Stories : Upholding Professional Distance and Personal Involvement. *Organization Science*, 24(4), 1277-1290. <https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0777>
- Armbrüster, T. (2006). *The Economics and Sociology of Management Consulting*. Cambridge University Press.



- Binder, A. J., Davis, D. B., & Bloom, N. (2016). Career Funneling : How Elite Students Learn to Define and Desire “Prestigious” Jobs. *Sociology of Education*, 89(1), 20-39. <https://doi.org/10.1177/0038040715610883>
- Boni-Le Goff, I. (2012). « Ni un homme, ni une femme, mais un consultant. » Régimes de genre dans l'espace du conseil en management. *Travail et Emploi*, 132, 21-34. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.5815>
- Bourgoin, A. (2015). *Les équilibristes : Une ethnographie du conseil en management*. Presses des Mines.
- Bourgoin, A., Bencherki, N., & Faraj, S. (2020). “And Who Are You?” : A Performative Perspective on Authority in Organizations. *Academy of Management Journal*, 63(4), 1134-1165. <https://doi.org/10.5465/amj.2017.1335>
- Bourgoin, A., & Stenger, S. (2020). Inside Auditing and Consulting Firms : A conversation on Stenger’s new book. *M@n@gement*. <https://doi.org/10.37725/mgmt.v23i4.4617>
- Boussard, V. (2009). Les consultants au cœEur des interdépendances de l'espace de la gestion. *Cahiers internationaux de sociologie*, 126(1), 99-113. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/cis.126.0099>
- Brès, L., & Gond, J.-P. (2014). The visible hand of consultants in the construction of the markets for virtue : Translating issues, negotiating boundaries and enacting responsive regulations. *Human Relations*, 67(11), 1347-1382. <https://doi.org/10.1177/0018726713519278>
- Byrne, J. A., & McWilliams, G. (1993). The alumni club to end all alumni clubs. *Business Week*, 20(1993), 41.
- Contu, A. (2018). ‘... The point is to change it’ – Yes, but in what direction and how? Intellectual activism as a way of ‘walking the talk’ of critical work in business schools. *Organization*, 25(2), 282-293. <https://doi.org/10.1177/1350508417740589>
- Contu, A. (2020). Answering the crisis with intellectual activism : Making a difference as business schools scholars. *Human Relations*, 73(5), 737-757. <https://doi.org/10.1177/0018726719827366>
- Creplet, F., Dupouet, O., Kern, F., Mehmanpazir, B., & Munier, F. (2001). Consultants and experts in management consulting firms. *Research Policy*, 30(9), 1517-1535. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(01\)00165-2](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(01)00165-2)
- Dallimore, E. J., & Souza, T. J. (2002). Consulting Course Design : Theoretical Frameworks and Pedagogical Strategies. *Business Communication Quarterly*, 65(4), 86-101. <https://doi.org/10.1177/108056990206500408>
- Djelic, M.-L. (2004). L’arbre banyan de la mondialisation : NOTE DE RECHERCHE: McKinsey et l’ascension de l’industrie du conseil. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 151-152(1), 107. <https://doi.org/10.3917/arss.151.0107>
- Duchesne, Y., & Riveline, C. (2000). *LE CONSEIL EN STRATÉGIE, MARCHAND DE RÊVES RAISONNABLES*. 12.
- Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative : Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Vuibert.
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity : Researcher as Subject. *Handbook of Qualitative Research (2<sup>nd</sup> Ed.)*, 733-768.
- Engwall, L. (2012). *Business Schools And Consultancies : The Blurring Of Boundaries*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235049.013.0018>
- Engwall, L., & Kipping, M. (2006). Management Education, Media and Consulting and the Creation of European Management Practice. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 19(1), 95-106. <https://doi.org/10.1080/13511610600607973>
- Fondeur, Y. (2004). *Le conseil en management : Un secteur « école » ?* 12.



- Garfinkel, H. (2018). *Studies in ethnomethodology* (Reprinted). Polity Press.
- Gebreiter, F. (2019). Making up ideal recruits: Graduate recruitment, professional socialization and subjectivity at Big Four accountancy firms. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 33(1), 233-255. <https://doi.org/10.1108/AAAJ-11-2017-3250>
- Grey, C. (2002). What are Business Schools for? On Silence and Voice in Management Education. *Journal of Management Education*, 26(5), 496-511. <https://doi.org/10.1177/105256202236723>
- Grey, C. (2004). Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education. *Academy of Management Learning & Education*, 3(2), 178-186. <https://doi.org/10.5465/amle.2004.13500519>
- Guest, D. (1992). Right enough to be dangerously wrong: An analysis of the In Search of Excellence phenomenon. *Human Resource Strategies, London: Sage*, 36.
- Heusinkveld, S., & Benders, J. (2005). Contested commodification: Consultancies and their struggle with new concept development. *Human Relations*, 58(3), 283-310. <https://doi.org/10.1177/0018726705053423>
- Heusinkveld, S., & Benders, J. (2012). *Consultants And Organization Concepts*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199235049.013.0013>
- Heusinkveld, S., & Visscher, K. (2012). Practice what you preach: How consultants frame management concepts as enacted practice. *Scandinavian Journal of Management*, 28(4), 285-297. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2012.05.002>
- Ho, K. (2009). *Liquidated: An Ethnography of Wall Street*. Duke University Press.
- Holt, R. (2020). Hannah Arendt and the Raising of Conscience in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 19(4), 584-599. <https://doi.org/10.5465/amle.2020.0147>
- Kaplan, A. (2014). European management and European business schools: Insights from the history of business schools. *European Management Journal*, 32(4), 529-534. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2014.03.006>
- Khurana, R. (2010). *From higher aims to hired hands: The social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton Univ. Press.
- Kipping, M., & Armbrüster, T. (1999). The Consultancy Field in Western Europe. *The University of Reading*, (6), 176.
- McClure, K. R. (2017). Arbiters of effectiveness and efficiency: The frames and strategies of management consulting firms in US higher education reform. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(5), 575-589. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1354753>
- McKenna, C. D. (2006). *The World's Newest Profession: Management Consulting in the Twentieth Century*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511511622>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. SAGE.
- Mintzberg, H. (2005). *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development* (1. paperback ed). Berrett-Koehler.
- Neal, M., & Finlay, J. L. (2008). American Hegemony and Business Education in the Arab World. *Journal of Management Education*, 32(1), 38-83. <https://doi.org/10.1177/1052562906297075>
- Saint-Martin, D. (2004). *Building the New Managerialist State*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199269068.001.0001>



- Sandstrom, K., Ellis, C., & Bochner, A. (1999). Composing Ethnography : Alternative Forms of Qualitative Writing. *Social Forces*, 77, 1236. <https://doi.org/10.2307/3006000>
- Schmidt, S. L., & Richter, A. (2006). Course Formats for Teaching Management Consulting. *Journal of Education for Business*, 82(1), 56-62. <https://doi.org/10.3200/JOEB.82.1.56-62>
- Stenger, S. (2017). *Au coeur des cabinets d'audit et de conseil : De la distinction à la soumission*.
- Sturdy, A. (2009). Popular Critiques of Consultancy and a Politics of Management Learning? *Management Learning*, 40(4), 457-463. <https://doi.org/10.1177/1350507609339686>
- Sturdy, A., & Wright, C. (2008). A Consulting Diaspora? Enterprising Selves as Agents of Enterprise. *Organization*, 15(3), 427-444. <https://doi.org/10.1177/1350508408088538>
- Thine, S., Lagneau-Ymonet, P., Denord, F., & Caveng, R. (2013). Entreprendre et dominer : Le cas des consultants. *Sociétés contemporaines*, 89(1), 73. <https://doi.org/10.3917/soco.089.0073>
- Thompson, K. S. (2018). Integrating Service-Learning in Business School Curricula. *Business Education Innovation Journal*, 10(2), 111-115.
- Werr, A., & Stjernberg, T. (2003). Exploring Management Consulting Firms as Knowledge Systems. *Organization Studies*, 24(6), 881-908. <https://doi.org/10.1177/0170840603024006004>
- Wickert, C., Post, C., Doh, J. P., Prescott, J. E., & Prencipe, A. (2021). Management Research that Makes a Difference : Broadening the Meaning of Impact. *Journal of Management Studies*, 58(2), 297-320. <https://doi.org/10.1111/joms.12666>
- Wright, C., & Kitay, J. (2004). Spreading the Word : Gurus, Consultants and the Diffusion of the Employee Relations Paradigm in Australia. *Management Learning*, 35(3), 271-286. <https://doi.org/10.1177/1350507604045606>
- Zerbib, R. (2012). La stratégie d'influence des multinationales du conseil en stratégie pour imposer leur offre sur les marchés. *Revue internationale d'intelligence économique*, 4(1), 103.
- Zerbib, R. (2013). *La fabrique du prêt-à-penser*. Editions L'Harmattan.