

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

VERS UNE FORMATION PLUS RESPONSABLE EN GESTION : UN ÉTAT DES LIEUX DE CETTE  
TRANSITION DANS LES PRINCIPALES ÉCOLES DE GESTION DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

MAÎTRISE ÈS SCIENCES DE LA GESTION, SPÉCIALISATION RESPONSABILITÉ SOCIALE ET  
ENVIRONNEMENTALE

PAR

KARINE ST-LAURENT

AVRIL 2024

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je tiens d'abord à remercier mes directrices de recherche, Marie Langevin et Lovasoa Ramboarisata, pour m'avoir permis d'approfondir et de solidifier mes réflexions et, par le fait même, mon mémoire. Merci, pour vos conseils, votre temps et votre soutien, notamment lors des concours de bourse. Merci également pour votre flexibilité, particulièrement dans le dernier droit de l'aventure... Un merci particulier à Marie Langevin pour avoir allumé en moi le feu des questions de responsabilité managériale à la toute fin de mon baccalauréat, me permettant ainsi de vivre le coup de cœur professionnel tant espéré et d'enfin trouver ma voie. Un merci particulier à Lovasoa Ramboarisata pour avoir rejoint l'équipe de direction, enrichissant du même coup mon projet grâce à une fine connaissance du sujet dont il est question.

J'éprouve une sincère reconnaissance envers la Fondation Arbour, l'ESG UQAM et Desjardins pour le soutien financier. Je tiens d'ailleurs à souligner l'important travail de la Fondation Arbour qui contribue à l'avancement de l'éducation au Québec en offrant des bourses d'études à des étudiants et étudiantes, l'accès à du financement étant déterminant dans la réussite d'un projet d'études aux cycles supérieurs. Un merci particulier à ma mentore de la Fondation Arbour, Marine Hadengue, pour les relectures et judicieux conseils, mais aussi pour les échanges riches et vrais que nous avons eus.

Sur une note plus personnelle, merci à ma famille pour votre éternel soutien. Vous savoir derrière moi me donne de la force! Le dépôt de ce mémoire marque la fin de mon passage à la maîtrise. J'en ressors profondément changée. J'ai appris à prêter le flanc à la critique constructive. J'ai découvert que les meilleures idées sont coconstruites au contact des autres. D'ailleurs, merci à ma *dream team* de maîtrise. Ariane Archambault et Olivier Fontaine, si j'ai autant tripé sur la scolarité de maîtrise, c'est indéniablement grâce à vous! Merci à Jacques Forest et collègues pour m'avoir permis de m'extirper d'une impasse grâce aux précieux enseignements que contient leur ouvrage de vulgarisation scientifique *Libérer la motivation : avec la théorie de l'autodétermination*.

D'ailleurs, en terminant, je ressors de cette expérience remplie d'admiration et de reconnaissance pour les personnes qui se dévouent à la construction et au partage des connaissances.

## DÉDICACE

*« Imagine managers had to unlearn some of the most basic tenets and practices of business and management to become responsible. »*

Oliver Laasch, Dirk Moosmayer,  
Elena Antonacopoulou  
& Stefan Schaltegger

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iv
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES FIGURES .....	viii
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 Une classification des écoles de pensée sur l'éducation à un management responsable.....	6
1.1 Mise en contexte .....	6
1.2 Problématique et objectif pour la revue de littérature.....	7
1.3 Approche de recherche et méthodologie pour l'exploration de la littérature .....	8
1.3.1 Réflexions ontologiques et épistémologiques et appareillage théorique.....	8
1.3.2 Démarche d'exploration de la littérature.....	11
1.3.2.1 Une première vague d'exploration théorique et une première ébauche de la classification.....	11
1.3.2.2 Deuxième vague d'exploration théorique et ajustements à la classification .....	13
1.3.2.3 Les axes d'analyse et leur potentiel de déconstruction des typifications à l'œuvre	15
1.3.2.4 Vagues subséquentes de retour à la littérature.....	16
1.4 Résultats .....	20
1.4.1 Les divergences paradigmatiques .....	21
1.4.2 Résultats – Partie I – Les prémisses.....	24
1.4.2.1 Axe 1 – Finalité des écoles de gestion .....	24
1.4.2.2 Axe 2 – Définition de l'EMR .....	27
1.4.2.3 Axe transversal – Ontologie .....	29
1.4.3 Résultats – Partie II – Les modalités du changement à faire.....	33
1.4.3.1 Axe 3 – Approches pour l'EMR .....	34
1.4.3.2 Axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion en lien avec la transition .....	39
1.5 Discussion .....	42
1.5.1 Les écoles de pensée ne sont pas des mondes mutuellement exclusifs.....	42

1.5.2	De la difficulté à renverser le paradigme dominant.....	43
1.5.2.1	Un champ épars.....	43
1.5.2.2	Des arrangements institutionnels qui perpétuent le discours dominant .....	45
1.6	Avenues de recherche .....	46
CHAPITRE 2 Cadre théorique et approche de recherche.....		48
2.1	Problématisation et amorce de cadre théorique .....	48
2.1.1	Objectifs poursuivis et choix d'un terrain pour l'étude.....	52
2.1.2	Questions de recherche.....	54
2.2	Théorisation et approche de recherche .....	56
2.2.1	L'éclairage de la théorie néo-institutionnelle pour les études organisationnelles .....	57
2.2.1.1	Une conception socio-constructionniste de la théorie .....	58
2.2.1.2	La question du changement institutionnel .....	59
2.2.2	Réflexions ontologiques et épistémologiques .....	61
2.3	Méthodologie .....	63
2.3.1	Démarche pour la sélection des cas, programmes et cursus à l'étude.....	64
2.3.2	Démarche pour la collecte et la mesure des données .....	67
2.3.2.1	Définition retenue pour la transition à l'EMR .....	69
2.3.2.2	Construction de l'outil de collecte et de mesure .....	70
2.3.2.3	L'analyse de contenu à la fois comme méthode de collecte et de mesure .....	71
2.3.2.4	Présentation des critères d'inclusion pour la collecte de données.....	72
2.3.2.5	Élaboration de la démarche de mesure .....	73
2.3.2.6	Présentation détaillée des opérations de sélection et de catégorisation des données	78
2.3.3	Appréciation de la qualité de la recherche .....	88
2.3.3.1	Menaces à la validité de la recherche .....	92
2.3.4	Extraction des résultats .....	93
2.3.5	Analyse .....	93
2.3.5.1	Mesure des données .....	94
CHAPITRE 3 Résultats.....		96
3.1	État des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec.....	96
3.1.1	Portrait des cas, programmes et cursus à l'étude.....	97
3.1.2	Portrait général de l'EMR au sein de l'échantillon .....	100
3.1.3	Performance institutionnelle en matière d'EMR .....	100
3.1.4	Prévalence des cours dédiés à l'EMR dans les tronc communs .....	101
3.1.5	Positionnement institutionnel.....	102
3.1.6	L'importance relative de l'EMR .....	103
3.1.7	À la recherche des facteurs d'exemplarité.....	105
3.1.8	Pour clore l'état des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec	109

3.2	Description de la trajectoire de l'EMR à la lumière des résultats obtenus .....	109
3.2.1	Trajectoire de l'EMR .....	111
3.2.1.1	Les catégories de cours plus progressistes gagnent du terrain.....	113
3.2.1.2	De l'employabilité de la formation.....	117
3.2.2	Pour clore le chapitre .....	120
CHAPITRE 4 Discussion intégrée .....		122
4.1	Rappel des principaux résultats de la recherche.....	122
4.2	Démarche pour l'analyse intégrée .....	123
4.3	Cours appartenant à un nouveau paradigme de l'EMR .....	124
4.4	Différentes inspirations pour traiter d'éthique, de RSE, de DD et de globalisation prosociale.....	128
4.4.1	Différentes inspirations pour traiter d'éthique.....	128
4.4.2	Différentes inspirations pour traiter de RSE.....	132
4.4.3	Différentes inspirations pour traiter de développement durable .....	135
4.4.4	Différentes inspirations pour traiter de globalisation prosociale .....	139
4.5	Principaux résultats de la recherche et théorie néo-institutionnelle.....	146
4.6	Autres occasions de socialisation à l'EMR .....	154
CONCLUSION.....		156
ANNEXE A Revue des études de type état des lieux de l'EMR dans les cursus en gestion.....		160
ANNEXE B Grille d'assignation des unités d'analyse aux catégories .....		165
APPENDICE A Textes ayant été sélectionnés, examinés et catégorisés pour la revue de littérature.....		170
APPENDICE B Construction de l'outil d'analyse pour la revue de littérature .....		180
APPENDICE C Catégorisation des textes fondateurs et incontournables au sein de la classification.....		183
APPENDICE D Autres textes considérés pour la revue de littérature .....		186
BIBLIOGRAPHIE .....		189



## LISTE DES FIGURES

Figure 2.1 Résumé schématique des filtres appliqués pour la sélection des cas et cursus à étudier .....	67
Figure 2.2 Résumé des opérations pour la sélection et la catégorisation des données.....	71
Figure 3.1 Cours d'EMR offerts, par mode d'enseignement et par catégorie de cours .....	104

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Données bibliométriques – Revue de littérature.....	19
Tableau 1.2 Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie I : Les prémisses.....	33
Tableau 1.3 Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie II : Les modalités du changement à faire .....	40
Tableau 3.1 Cas et programmes à l'étude .....	97
Tableau 3.2 Portrait des 70 cursus analysés.....	99
Tableau 3.3 Performance institutionnelle en matière d'EMR .....	101
Tableau 3.4 Cours d'EMR offerts, par cas à l'étude et par catégorie de cours.....	103
Tableau 3.5 Taille des institutions et performance en matière d'EMR .....	107
Tableau 3.6 Réputation des institutions et performance en matière d'EMR.....	108

## LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AACSB International	Association to Advance Collegiate Schools of Business
EFMD Global	European Foundation for Management Development
BAC	Baccalauréat
DD	Développement durable
ECM	Éducation critique du management
EMR	Éducation à un management responsable
EHM	Éducation humaniste du management
ÉNAP	École nationale d'administration publique
ESG	Environnemental, social et gouvernance
ESG UQAM	École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal
FSA ULAVAL	Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval
GES	Gaz à effet de serre
HEC Montréal	Hautes études commerciales
MBA	Maîtrise en administration des affaires ( <i>Master of Business Administration</i> )
MR	Management responsable
17 ODD	17 Objectifs de développement durable des Nations Unies
ONU/NU	Organisation des Nations Unies / Nations Unies
PRME	Principes pour l'éducation à un management responsable
RSE/RSO	Responsabilité sociale d'entreprise / d'organisation
UdeM	Université de Montréal
UdeS	Université de Sherbrooke
ULaval	Université Laval
UQAM	Université du Québec à Montréal
TI	Technologies de l'information
TNI	Théorie néo-institutionnelle

## RÉSUMÉ

Ce mémoire propose d'entrée de jeu une synthèse originale des débats qui ont cours dans la littérature et qui divisent les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses en management quant aux changements à apporter à la formation afin de diplômer une prochaine génération de gestionnaires socialement plus responsables. Pour ce faire, nous avons examiné un corpus de textes majoritairement théoriques et conceptuels afin de révéler les points de convergence et de divergence entre les principales conceptions, ou écoles de pensée, au sujet de la transition vers l'éducation à un management responsable (EMR). Nous avons rassemblé les significations partagées au sein d'une classification constituée de deux paradigmes et quatre écoles de pensée, soit les écoles normative et clinique, inhérentes à un paradigme utilitariste de l'EMR, et les écoles humaniste et critique, inhérentes à un paradigme non utilitariste de l'EMR.

Cette revue de la littérature nous a permis de constater que dans la littérature, les textes théoriques et conceptuels supplantent largement les articles à vocation empirique, ce qui a entre autres pour effet de limiter notre capacité à suivre la trajectoire de changement sur laquelle se trouve la transition vers l'EMR dans les écoles de gestion. Montre-t-elle des signes de progression, de stagnation, de recul ou, encore, de repositionnement? L'objectif principal du mémoire est donc de contribuer à combler ce manque dans la littérature en obtenant des données à jour et régionalisées au sujet de cette transition. Le cas particulier des principales écoles de gestion du Québec a été étudié afin d'y réaliser un état des lieux de l'EMR. À terme, les données sont utilisées comme intrants pour alimenter une analyse visant à décrire la trajectoire générale que semble suivre l'EMR.

Pour établir l'état des lieux de l'EMR dans les programmes de premier cycle des principales écoles de gestion du Québec, la structure des programmes offerts a été examinée et les titres et descriptifs de cours ont été analysés par l'entremise d'une méthode qualitative de type analyse de contenu. L'objectif était de révéler dans quelle mesure les sujets d'intérêt à l'EMR sont intégrés aux cursus de formation, soit l'éthique, la responsabilité sociale, le développement durable, la globalisation (d'un point de vue prosocial) et l'enseignement non conséquentialiste. Au total, nous avons examiné plus de 1500 cours figurant au descriptif de 70 cursus de formation de premier cycle répartis chez six cas d'étude, soit les écoles ou facultés de gestion de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université Laval, de l'Université McGill, de l'Université Concordia et de l'Université de Sherbrooke ainsi que HEC Montréal.

Notre étude montre qu'aucun des cas à l'étude ne permettrait aux étudiants et étudiantes de graduer sans avoir suivi au préalable au moins un cours dédié à l'EMR. Ce résultat indique que la prochaine génération de praticiens et praticiennes diplômés en gestion au Québec aura minimalement été sensibilisée aux enjeux sociaux et aux questions de responsabilité managériale qui en découlent. Même que dans la majorité des cas, en combinant les cours d'EMR obligatoires et un choix de cours à option conséquent, les étudiants et étudiantes qui présentent une forte inclinaison pour le développement d'un style de gestion socialement responsable

peuvent attribuer plus du tiers de leurs 90 crédits à des cours d'EMR. Quant aux différentes écoles de pensée susceptibles d'inspirer l'EMR, nous n'avons pas pu établir un portrait clair du niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensée au sein de notre échantillon. En revanche, nous avons repéré des traces de discours cliniques, normatifs, critiques et humanistes dans les cursus de formation étudiés. De fait, au Québec, l'EMR n'est donc plus seulement enseignée depuis le paradigme utilitariste dominant.

Tous ces constats indiquent que malgré le rythme lent d'institutionnalisation et les nombreuses barrières auxquelles font face les porteurs et porteuses de cette transition, l'EMR semble suivre une trajectoire ascendante. Des questions persistent toutefois au plan de l'effectivité, mais aussi de l'importance de la formation au management responsable étant donné qu'actuellement, les cours d'EMR continuent majoritairement d'être optionnels. En effet, si ce n'est des possibilités offertes par le choix de cours à option, il reste que les cours usuels et fonctionnalistes (c'est-à-dire les cours qui ne sont pas dédiés au développement d'un style de gestion socialement responsable, par exemple les cours de marketing, de comptabilité, de gestion des opérations, etc.) continuent de prévaloir dans la formation en gestion. C'est pourquoi ce mémoire culmine sur un bref survol des barrières institutionnelles qui limitent les potentialités d'action des porteurs et porteuses d'EMR dans les écoles de gestion au Québec, d'autant que cette recherche est ancrée dans la théorie néo-institutionnelle en études des organisations.

**Mots clés :** Éducation au management · Éducation à un management responsable · Écoles de gestion · Cursus de formation · Éthique · Responsabilité sociale · Développement durable

## INTRODUCTION

Le monde économique et politique occidental est marqué par une conception capitaliste et néolibérale des modes de production, de consommation et d'échange, laquelle valorise (sans s'y limiter) la grande entreprise privée, le développement à tout prix, la dérégulation, l'abaissement du fardeau fiscal pour les entreprises, l'accaparement des ressources, la maximisation des profits pour les actionnaires, la surconsommation et la mondialisation (Huault et Perret, 2016; Laszlo *et al.*, 2017, p. 108; Waddock, 2016b, p. 73).

Cette logique de marché ayant à tort été présentée comme une panacée capable d'enrayer les inégalités, force est de constater que les présupposés gagnant-gagnant et de ruissellement ayant appuyé la diffusion de ce mode de développement ne se sont pas manifestés (Banerjee, 2003, p. 150). D'autres dérives sont maintenant associées aux modes de développement inspirés des principes capitalistes et néolibéraux (Aktouf, 2021), comme l'aggravation des inégalités sociales (Milanović *et al.*, 2019), les changements climatiques et la destruction de la biodiversité (Steffen *et al.*, 2015, p. 850), cette dernière ayant à son tour été associée à un risque accru de voir émerger des crises sanitaires (OECD, 2020).

Devant ces problèmes sociaux et environnementaux, différents acteurs et actrices rejoignent un plaidoyer en faveur d'organisations plus responsables et tournées vers un développement plus durable. Les Nations Unies ont développé le Pacte mondial, un appel lancé aux entreprises du monde entier pour qu'elles alignent leurs pratiques et stratégies sur dix principes fondamentaux qui concernent les droits humains, le droit du travail, l'environnement et pour qu'elles contribuent aux 17 Objectifs de développement durable (17 ODD) (Nations Unies, s. d.).

Les gouvernements exhortent de plus en plus les entreprises à contribuer à l'avancement des 17 ODD des Nations Unies (Pirson *et al.*, 2020, p. 119). Pour ce faire, ils se dotent de lois, politiques, plans et stratégies qui ont pour but d'inciter, parfois même de contraindre les marchés à adopter des pratiques responsables. À titre d'exemple, par sa Stratégie gouvernementale de développement durable, le gouvernement du Québec a convié plusieurs

ministères et organismes, notamment les municipalités, à utiliser leur pouvoir d'influence pour inciter les marchés à se doter de pratiques responsables en favorisant l'octroi de contrats publics auprès de fournisseurs responsables (Espace de concertation en pratiques d'approvisionnement responsable (ECPAR), 2018).

Les institutions régulatrices multiplient l'envoi de signaux aux marchés quant à d'éventuels resserrements du cadre réglementaire entourant la lutte aux changements climatiques. Toujours en guise d'exemple, en mars 2022, la Securities and Exchange Commission (SEC) aux États-Unis annonçait considérer rendre obligatoire la divulgation du risque climatique et des émissions de gaz à effet de serre (GES) pour les entreprises cotées en bourse (Johnson, 2022). « L'an prochain, 92 % des grands donneurs d'ordres au Canada comptent exiger que leurs fournisseurs divulguent leurs critères environnementaux, sociaux et de gouvernance (ESG), selon une étude dévoilée par la Banque de développement du Canada (Martinez, 2023) ».

Considérant les paragraphes qui précèdent, il appert que les pressions qui pèsent sur les organisations afin qu'elles adoptent des pratiques plus responsables ne font que s'intensifier. Les écoles de gestion se trouvent dans une posture privilégiée pour participer à faire advenir le changement en faveur d'organisations plus responsables, étant donné qu'elles œuvrent à former les prochaines cohortes de gestionnaires qui se retrouveront à la tête de ces organisations (Anderson *et al.*, 2018, p. 534; Pucciarelli et Kaplan, 2022, p. 7-8). En effet, « par leur formation en gestion, les universités ont un rôle important à jouer dans le développement d'une nouvelle génération de gestionnaires consciente des défis complexes auxquels sont confrontées les entreprises et la société (traduction libre) [(Hesselbarth et Schaltegger, 2014), cités dans (Setó-Pamies et Papaioikonomou, 2015, p. 534)]. »

Pour orienter le changement qui doit prendre place dans les écoles de gestion afin que celles-ci puissent former des gestionnaires qui travailleront à faire advenir une économie mondiale inclusive et durable, les Principes pour l'éducation à un management responsable (PRME) ont été lancés en 2007 avec le soutien des Nations Unies (2022) (Parkes *et al.*, 2017).

Dans la littérature savante, tout un groupe de chercheurs et chercheuses en management, qui est préoccupé par l'amoralité de certaines théories enseignées en gestion, appuie ce plaidoyer

en faveur d'une formation socialement plus responsable en gestion [voir par exemple (Ghoshal, 2005; Gosling et Mintzberg, 2004; Parker, 2018)].

Les agences internationales d'accréditation les plus reconnues telles que l'organisme European Foundation for Management Development (EFMD Global) et l'organisme Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB International) ont à leur tour rejoint ce plaidoyer, faisant de l'intégration de considérations de durabilité, d'éthique et de responsabilité managériale à la formation des gestionnaires un critère d'obtention pour leur accréditation (Thomas *et al.*, 2013).

Devant ces pressions en faveur d'une éducation à un management plus responsable, les écoles et facultés de gestion des universités, ci-après appelées écoles de gestion, répondent à l'appel : des enquêtes publiées dans des revues savantes révèlent que l'EMR a effectivement commencé à pénétrer les cursus de formation en gestion, via par exemple des cours sur l'éthique individuelle, la responsabilité sociale d'entreprise, le développement durable, etc. (Buff et Yonkers, 2004; Christensen *et al.*, 2007; Doh et Tashman, 2014; Matten et Moon, 2004; Moon et Orlitzky, 2011; Navarro, 2008; Pezoa Bissières *et al.*, 2011; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Rehman *et al.*, 2019; Wymer et Rundle-Thiele, 2017).

Néanmoins, les écoles de gestion demeurent critiquées pour l'ampleur et la profondeur des changements opérés [voir p. ex. (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)]. En termes d'ampleur, on déplore que les cursus soient toujours parsemés de quelques cours liés à l'EMR, au mieux obligatoires, mais souvent facultatifs. En termes de profondeur, les écoles de gestion n'auraient pas connu le renversement du paradigme utilitariste dominant pour remettre le bien-être de la planète et du monde vivant en trame de fond du narratif des formations en gestion (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 3).

Comme les critiques pour les minces progrès jusqu'ici réalisés s'appuient entre autres sur les résultats de ces enquêtes qui vérifient la pénétration de l'EMR dans les cursus de formation en gestion, ces études revêtent donc une importance toute particulière. Pourtant, d'importants manques restent à combler dans la littérature à cet effet. Notre exploration de la littérature, sur



laquelle nous reviendrons en détail au chapitre 1, a révélé que le champ de l'EMR est principalement théorique et conceptuel; très peu d'articles empiriques proposent un état des lieux de l'EMR dans les cursus de formation concernés. De plus, plusieurs écoles de gestion ou terrains n'ont pas encore fait l'objet d'une telle enquête. En ce qui concerne les écoles ou les terrains étudiés, les résultats ne semblent pas faire l'objet d'une actualisation au fil du temps. Ces manques entravent notre capacité à discuter de manière éclairée de la trajectoire de changement que suit l'EMR, à savoir s'il y a des signes de progression, de recul, de stagnation ou encore de repositionnement, notamment paradigmatique, entourant cette transition.

La présente recherche est donc motivée par un double objectif visant d'une part à ajouter des données à jour et régionalisées à ce corpus empirique en étudiant le cas du Québec et, d'autre part, à discuter de la trajectoire que semble suivre l'EMR en confrontant les résultats qui émergeront de notre état des lieux avec ceux ayant été réalisés avant nous et autre part.

Pour répondre à notre problématique de recherche, nous commençons dans le premier chapitre, soit la revue de la littérature, par développer une meilleure compréhension des différentes conceptions du projet de changement à réaliser en lien avec cette transition. Nous nous intéressons aux différentes conceptions véhiculées dans la littérature par des porteurs et porteuses de changement bien particuliers, soit les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses en gestion, étant donné que ces personnes sont directement impliquées dans l'institutionnalisation du changement social que constitue la transition vers l'EMR dans les écoles de gestion.

Le deuxième chapitre est dédié à la présentation de notre approche de recherche et de notre cadre théorique. Focaliser sur l'institutionnalisation d'un changement appelé à prendre forme dans les écoles de gestion et sur l'agentivité de ses porteurs et porteuses a justifié d'appuyer cette recherche sur la théorie néo-institutionnelle en étude des organisations. Nous soutenons plus particulièrement sa mouture socio-construite, étant donné que nous nous intéressons au changement social qui prend forme sous l'impulsion d'innovateurs et d'innovatrices institutionnels (Huault *et al.*, 2015, p. 14). Dans ce chapitre, nous présentons également la méthodologie détaillée retenue pour établir l'état des lieux de l'EMR dans les principales écoles

de gestion du Québec, soit une démarche qualitative fondée sur l'analyse des contenus figurant aux cursus de formation des écoles visées.

Le troisième chapitre vise à dévoiler, dans un premier temps, les résultats de notre enquête. Ce faisant, nous parvenons à établir un état des lieux de l'EMR dans les cursus de formation des principales écoles de gestion du Québec. Dans un deuxième temps, nous croisons nos résultats avec ceux des enquêtes préexistantes réalisées par les collègues, ce qui nous permet d'amorcer une discussion au sujet de la trajectoire que semble suivre l'EMR.

La discussion quant à la trajectoire suivie par l'EMR culmine dans le quatrième et dernier chapitre où une discussion intégrée des résultats issus de cette recherche est réalisée. Nous y revoyons les données manipulées pour établir, au chapitre 3, l'état des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec, cette fois-ci, par le prisme des différentes conceptions de l'EMR révélées par la revue de littérature, ce qui nous permet de démontrer que tous les paradigmes et écoles de pensée cohabitent actuellement dans les cursus de formation étudiés. À terme, cet exercice nous amène d'ailleurs à proposer un certain recadrage des critiques adressées aux écoles de gestion pour les minces progrès jusqu'ici réalisés en lien avec la transition vers une formation socialement plus responsable en gestion.

## CHAPITRE 1

### Une classification des écoles de pensée sur l'éducation à un management responsable

Dans ce chapitre, nous proposons une synthèse originale des débats qui animent le champ de l'éducation à un management responsable (EMR) quant aux changements à apporter aux cursus de formation en gestion en lien avec cette transition. Le présent état de l'art démontre effectivement que différentes conceptions de l'EMR continuent de diviser les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses en management qui portent cette transition appelée à prendre forme dans les écoles de gestion. La synthèse rend compte de ces différentes conceptions de la transition en révélant quatre principales écoles de pensées distinctes sur l'EMR, soit les écoles normative et clinique, davantage associées à un paradigme utilitariste de la gestion, et les écoles humaniste et critique, davantage associées à un paradigme non utilitariste de la gestion. Les principaux points de consensus et de dissensus entre les différentes façons de concevoir l'EMR sont présentés au sein d'une classification constituée de cinq axes d'analyse majeurs ayant émergé d'une analyse thématique et exploratoire de la littérature.

#### 1.1 Mise en contexte

Les questionnements quant à la finalité de la formation en gestion ne sont pas inédits : des analyses historiques montrent même que des préoccupations entourant la diplomation de praticiens et praticiennes éthiques ont accompagné l'inauguration des toutes premières écoles de gestion (Khurana et Spender, 2012, p. 621). Ce qui a changé plus récemment c'est que les écoles de gestion se sont vu attribuer un rôle de premier plan dans la formation de managers socialement responsables, capables de contribuer à solutionner les grands défis sociaux et environnementaux, dépassant ainsi la stricte considération des questions d'éthique individuelle des managers (Laasch, 2018, p. 100).

Cet appel à une redéfinition et à un élargissement du rôle des écoles de gestion donne lieu, depuis un peu plus d'une décennie, à une prolifération de parutions dédiées à l'EMR (ouvrages, articles, numéros spéciaux de revues savantes, etc.) (Figueiró et Raufflet, 2015). Tout un pan du

corpus dédié à l'EMR est d'ailleurs constitué d'articles théoriques rédigés par des professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses en management qui empruntent à l'essai pour interroger, de manière réflexive, leurs propres rôles et responsabilités dans cette transition, de même que ceux des écoles au sein desquelles ces personnes évoluent, faisant par le fait même de la littérature une arène privilégiée où débattre de la façon dont les cursus devraient conséquemment évoluer (Cullen, 2020, p. 769).

## 1.2 Problématique et objectif pour la revue de littérature

Si la communauté de professeurs-chercheurs et de professeures-chercheuses en gestion semble de plus en plus s'entendre pour dire qu'il faut faire plus de place à l'EMR dans les programmes, plusieurs débats persistent, notamment en ce qui concerne la nature et l'ampleur du changement souhaité (Moon et Orlitzky, 2011, p. 584; Ritter, 2006). La transition vers l'EMR serait même entravée par cette absence de vision partagée pour le projet d'EMR, ce qui aurait pour effet de compliquer la mobilisation de toute une communauté autour d'un changement commun (Cullen, 2020; Gupta et Cooper, 2022, p. 45; Nonet *et al.*, 2016). Il est donc apparu nécessaire d'entreprendre une relecture de la littérature, de sorte à révéler clairement les différentes conceptions qui s'entrechoquent au sujet du projet de changement que constitue la transition vers l'éducation à un plus management plus responsable (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 151).

Pour rendre compte des différentes conceptions de l'EMR, un outil d'analyse a dû être élaboré afin de soutenir le travail de catégorisation des textes recueillis. Cet outil d'analyse a pris la forme d'une classification des écoles de pensée sur l'EMR, laquelle se décline en deux paradigmes puis en quatre écoles de pensée. Cette classification permet de représenter les principales conceptions de l'EMR en faisant apparaître les différents positionnements par rapport à cinq axes d'analyse majeurs ayant émergé de notre analyse thématique de la littérature, soit quatre axes d'analyse plus spécifiques auxquels s'ajoute un axe transversal :

- Axe 1 – Finalité des écoles de gestion;
- Axe 2 – Définition de l'EMR;
- Axe 3 – Approche pour l'EMR;
- Axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés;
- Axe transversal – Ontologie.

### 1.3 Approche de recherche et méthodologie pour l'exploration de la littérature

Dans cette section, nous présentons d'abord les réflexions ontologiques entourant la nature de l'objet de recherche que nous cherchons à appréhender par le biais de cette revue de la littérature, soit les conceptions subjectives des professeurs-chercheurs et des professeurs-chercheuses en management quant à la transition vers l'EMR, ainsi que les considérations épistémologiques ayant présidé au choix d'une démarche méthodologique cohérente avec la connaissance à construire. Ces réflexions sont à l'origine de la méthode de recherche qualitative inductive fondée sur l'analyse de contenu que nous avons retenue et que nous présenterons juste après, de manière détaillée. Enfin, nous introduisons le concept de typification tel que théorisé par Best (1995) sur lequel nous nous appuyons pour mener nos analyses tout au long de ce chapitre.

#### 1.3.1 Réflexions ontologiques et épistémologiques et appareillage théorique

Cette revue de littérature prend appui sur une démarche théorique exploratoire et thématique pour mieux comprendre et révéler les différences de positionnement quant à la nécessaire transition vers l'éducation à un management responsable. Il sera donc ici question d'étudier les subjectivités des porteurs et porteuses de changement (Charreire-Petit et Durieux, 2014).

Si les approches positivistes conviennent parfaitement pour certaines recherches, par exemple en sciences naturelles quand vient le temps de découvrir les lois stables qui régissent des objets de recherche indépendants et qui existent d'eux-mêmes, la réalité à appréhender en l'espèce en est une socialement construite (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 18 et 22-25). En effet, les différentes conceptions de la transition à l'EMR existent uniquement à travers les significations sociales qui leur sont attribuées. C'est précisément dans le but de rendre compte des différences de positionnement entre les écoles de pensées qu'une approche méthodologique qualitative alliant exploration théorique et analyse de contenu s'est imposée, étant attendu que « [les] perspectives qualitatives revendiquent ces réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 1) ».

Sachant que les débats à appréhender concernent une transition appelée à prendre forme dans les écoles de gestion, une démarche fondée sur l'exploration de la littérature peut soulever quelques questionnements et mérite d'être justifiée. Quoique la littérature académique soit effectivement un terrain parmi d'autres susceptible de donner à voir les différentes conceptions de la transition à l'EMR, elle est apparue comme un lieu de prédilection pour accéder au raisonnement détaillé sur lequel sont construites les différentes prises de position.

De surcroît, il apparaît raisonnable de croire que les débats qui ont cours dans cette arène reflètent ceux qui se trament dans les écoles de gestion. Cette hypothèse est avancée sur la base des différents rôles que cumulent bien souvent ces auteurs et autrices qui se positionnent dans la littérature académique, notamment les rôles professoraux de recherche et d'enseignement qui incombent aux professeurs-chercheurs et aux professeures-chercheuses (Contu, 2018; Ramboarisata, 2021, p. 292). À travers ces différents rôles, nous pouvons penser que les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses contribuent à orienter les changements qui sont institutionnalisés en matière d'EMR<sup>1</sup>. Utilité de la science produite oblige, leur prise de position au sein d'une littérature reconnue par les pairs est susceptible d'inspirer les politiques institutionnelles des écoles de gestion quant aux changements à apporter aux cursus. De même, leur position peut être actionnée lorsqu'ils et elles font entendre leur voix lors des réunions facultaires quant à la tangente que devraient prendre les écoles de gestion pour mieux aligner la formation des gestionnaires avec les impératifs sociaux et environnementaux, en proposant par exemple de nouveaux cours à enseigner selon leur propre positionnement sur l'EMR ou encore, en calquant, plus ou moins consciemment, leur style d'enseignement sur une approche particulière de l'EMR plutôt qu'une autre.

---

<sup>1</sup>Outre la recherche et l'enseignement, les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses sont également susceptibles d'endosser d'autres rôles (qui dépassent l'objet de cette recherche) pouvant être utilisés comme véhicules pour faire advenir leur vision de la transition, par exemple lorsqu'ils et elles font partie d'un comité de révision ou d'édition de revue savante, ou encore lorsqu'ils et elles sont membres du décanat ou du rectorat d'une université ou d'une faculté, titulaire d'une chaire de recherche, etc.

On ne peut d'ailleurs évoquer ce pont entre la littérature et la vie organisationnelle ou institutionnelle sans interpeller au passage le concept de performativité des discours. La performativité est un concept avancé « par John Austin (1970) pour insister sur le fait que performer est une action, un travail, une pratique qui n'est pas seulement discursive, mais passe par la formation des praticiens, la normalisation des pratiques, la constitution d'outils (Loriol, 2012, p. 238) ». Ce concept de performativité des discours est d'ailleurs conséquent avec une conception socio-construite de la réalité, laquelle reconnaît notamment que les institutions sont le fruit d'acteurs et d'actrices qui les ont façonnées et qui les perpétuent par leur participation (Huault *et al.*, 2015, p. 14). Dans cet ordre d'idées, les personnes peuvent, sous certaines conditions, modifier les institutions en proposant de nouvelles règles du jeu et en développant des stratégies pour en convaincre d'autres « d'abandonner leurs routines et d'accepter les changements qu'ils proposent (Huault *et al.*, 2015) p. 16). »

Étant donné que les personnes sont libres, toujours sous certaines conditions, de proposer leur propre projet de changement à institutionnaliser, différentes visions sont susceptibles de cohabiter, voire s'entrechoquer, comme c'est effectivement le cas pour la transition à l'EMR (Cullen, 2020, p. 760; Gupta et Cooper, 2022, p. 45; Nonet *et al.*, 2016; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 6; Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 2). Le présent travail d'analyse vise justement à examiner ces prises de position, en particulier celles exprimées dans des écrits académiques par des professeurs-chercheurs et des professeures-chercheuses en management<sup>2</sup>, cela, dans le but de repérer les significations partagées pour mieux les rassembler, faisant à terme émerger une représentation claire et simplifiée, sous forme de classification, des principales conceptions de cette transition au sein du corps professoral.

Devant un champ caractérisé par sa pluralité (la littérature sur l'EMR est abondante et sujette à des prises de position particulièrement divergentes), le concept de typification a été retenu

---

<sup>2</sup>Bien que nous focalisons sur les positionnements de professeurs-chercheurs et de professeures-chercheuses en management exprimés dans des écrits académiques, d'autres types d'acteurs ou d'actrices, qui ne font pas l'objet de cette recherche, sont également susceptibles de porter, dans d'autres arènes, une position sur l'EMR, notamment, des acteurs ou actrices institutionnels (par exemple des gouvernements, régulateurs ou organisations non gouvernementales) ou encore des organisations commerciales (via p. ex. leur grande fondation privée).

comme cadre pour structurer l'analyse. L'analyse des typifications est utile pour appréhender et traduire comment différentes personnes, ou plutôt en l'occurrence différents groupes de personnes, conçoivent un problème social donné, depuis les causes identifiées pour le problème jusqu'aux solutions proposées (Best, 1995, p. 8). Au terme de l'analyse, nous dirons que chaque école de pensée présente une typification particulière du problème social en question, soit le décalage entre la formation prodiguée et les plaidoyers en faveur d'une éducation socialement responsable en gestion.

Comme nous le verrons plus en avant, c'est cette quête visant à identifier et décrire les différentes typifications entourant l'EMR qui a justifié d'entreprendre tout un travail de déconstruction des positions à l'œuvre, révélant le cheminement réflexif que semble avoir suivi chaque groupe d'appartenance pour parvenir à une conception de la transition plutôt qu'à une autre. À terme, en confrontant les différentes typifications, nous parviendrons à faire apparaître les principaux points de consensus et de discordance au sujet de l'EMR.

### 1.3.2 Démarche d'exploration de la littérature

Dans cette section, nous présentons la méthode inductive avec laquelle un corpus pertinent d'écrits à analyser a été constitué et avec laquelle l'outil d'analyse des typifications a été bâti, au fil de différentes vagues d'exploration théorique.

#### 1.3.2.1 Une première vague d'exploration théorique et une première ébauche de la classification

Ce sont des articles théoriques à saveur d'essai sur l'EMR, rédigés par des professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses en management de notre réseau de contacts, considérés en cela comme des experts et expertes de l'EMR, qui ont servi de point de départ pour la recension des écrits. Pour cette première vague d'exploration de la littérature, nous avons en effet examiné six textes rédigés par des experts et expertes de l'EMR issus de notre réseau (voir les textes repérés en vague 1 à l'Appendice A).

Leurs écrits ont dès lors permis de révéler une première esquisse de notre outil d'analyse en lien avec l'objectif de catégorisation, au sein d'une classification, des différentes conceptions de



l'EMR (voir Figure I – Appendice B). Encore une fois, c'est une posture d'exploration théorique inductive qui a été employée pour la revue de littérature, où les chercheurs et chercheuses bâtissent et ajustent leur système de classification pour produire du sens de leurs observations au fil d'allers-retours entre la littérature et les analyses.

Ce premier tour d'horizon a effectivement permis une première subdivision du modèle de classification en deux paradigmes distincts, soit les paradigmes utilitariste et non utilitariste, en plus de permettre l'identification des deux écoles de pensées sous-jacentes à chacun des paradigmes, soit les écoles normative et clinique pour le paradigme utilitariste et les écoles critique et humaniste pour le paradigme non utilitariste.

De surcroît, quatre premiers axes d'analyse se sont imposés (sur un total de cinq axes), d'une part parce qu'ils sont traités dans tous les articles recueillis lors de cette première vague d'exploration théorique et, de l'autre, parce qu'il réside en ces éléments un potentiel de révélation des principaux points de consensus et de dissensus entre les différentes écoles de pensée. Ces quatre premiers axes identifiés sont :

- Axe 1 – Finalité des écoles de gestion;
- Axe 2 – Définition de l'EMR;
- Axe 3 – Approche pour l'EMR;
- Axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés.

Réitérons également que tout l'intérêt derrière le travail de déconstruction des typifications est de révéler, à terme, le fil des cheminements de pensée ayant présidé aux différentes conceptions de l'EMR, pour éventuellement les représenter au sein d'une classification. C'est justement en tentant de retracer, chez ces premiers auteurs et autrices sous la loupe, les strates d'analyse constitutives de leur raisonnement, sur lesquelles sont bâtis leurs argumentaires, que ces quatre premiers axes se sont imposés. En cela, chaque axe d'analyse est le lieu d'une prise de position partielle, dont l'effet cumulatif mène à une prise de position plus globale, soit une conception particulière de la transition vers l'EMR.

### 1.3.2.2 Deuxième vague d'exploration théorique et ajustements à la classification

Pour les vagues subséquentes d'exploration théorique, un processus en cascades a été suivi. Nous avons en effet remonté les filières bibliographiques des textes étudiés afin d'identifier les textes qui viendraient s'ajouter au corpus d'écrits à analyser pour réaliser notre état de l'art. Cela signifie que pour la deuxième vague d'exploration théorique, nous avons remonté les filières bibliographiques des textes des premiers auteurs et autrices à l'étude, soit les experts et expertes de l'EMR issus de notre réseau de contacts (voir les textes repérés en vague 2 à l'Appendice A).

Il importe de souligner que nous avons procédé de manière plus exploratoire que systématique pour constituer le corpus de textes à analyser. Néanmoins, un certain nombre de considérations ont guidé l'identification des textes à recueillir. Nous avons sélectionné les textes de manière thématique, c'est-à-dire que nous avons examiné les titres des articles cités en bibliographie de manière à repérer ceux qui présentaient un potentiel de contribution à notre problématique de recherche et à nos axes d'analyse. Nous avons aussi porté une attention particulière aux textes récents (étant donné que nous cherchons à illustrer les débats d'actualité et qui continuent d'avoir cours sur l'EMR), de même qu'à ceux très cités par leurs pairs.

Pour organiser le corpus grandissant d'écrits à analyser, il a été décidé de trier les textes recueillis en deux types distincts, soit :

- Les textes de type **fondateur de l'EMR**, en ce qu'à travers eux, les auteurs et autrices façonnent le champ de l'EMR, par la position qu'y est véhiculée sur la manière dont les cursus devraient évoluer pour intégrer l'EMR. Ce sont des textes rédigés par des professeurs-chercheurs et professeurs-chercheuses en management qui empruntent à l'essai pour exprimer et justifier leur conception de l'EMR;
- Les textes de type **incontournable**, en ce qu'ils portent sur des facettes constitutives de l'EMR, par exemple sur l'éducation en général, le rôle de l'entreprise dans la société, sur les systèmes qui reproduisent les inégalités, les questions entourant le management environnemental, etc. En ce sens, ce sont des textes qui sont susceptibles de servir de point d'appui aux écrits fondateurs : ils peuvent se retrouver réinterprétés à la lumière de l'éducation au management responsable pour participer de la construction des positions des auteurs et autrices d'écrits fondateurs de l'EMR.

Il est à noter que ce sont les textes recueillis et examinés que nous cherchons à catégoriser, et non pas les auteurs et autrices. Cela s'explique par plusieurs raisons. Premièrement, ces

personnes sont susceptibles d'avoir publié plusieurs écrits contenant des points de convergence avec divers paradigmes et écoles de pensée; les ressources à disposition dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé par une chercheuse en solo n'auraient pas permis de traiter l'œuvre intégrale de chacune d'entre elles. De plus, les auteurs et autrices derrière les textes examinés sont susceptibles de défendre différents points de vue selon les rôles qu'ils et elles endossent et selon le contexte (Carollo et Guerci, 2018, p. 264-265). Nous tenons également à souligner au passage que les textes examinés et classés sont majoritairement des articles scientifiques évalués par les pairs et publiés dans des revues savantes, mais que d'autres types d'écrits académiques ont aussi été pris en compte lorsque c'était pertinent, notamment des ouvrages ou des chapitres de livre.

Ce deuxième tour d'horizon a également permis de confirmer l'importance des axes d'analyse en raison de leur prépondérance et de leur caractère plus ou moins manifeste (ils se trouvent discutés plus ou moins explicitement dans la plupart des textes fondateurs). Puis, toujours en prenant en compte la démarche inductive avec laquelle le système de classification a été élaboré, un axe supplémentaire, soit l'axe transversal – Ontologie, est apparu au terme de cette deuxième vague d'exploration théorique (voir Figure II – Appendice B). Cet axe réservé à l'étude des positionnements ontologiques se distingue des quatre autres axes d'analyse par son caractère transversal. C'est que l'axe transversal – Ontologie porte en lui un ensemble de présupposés de base quant à la conception du monde, de ses institutions et des conditions selon lesquelles l'action et les transformations sociales peuvent prendre place (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15). Nous pouvons donc dire que l'axe transversal – Ontologie contient les prémisses de toute prise de position, que celles-ci soient plus spécifiques (positions par rapport aux quatre autres axes d'analyse) ou plus globales (soit la vision, au sens large, du projet de transition vers l'EMR). L'axe transversal – Ontologie, qui traverse tous les autres, a pris du temps à émerger dans notre analyse de la littérature en raison de son caractère latent, ou implicite. Il a fini par s'imposer pour éclairer la réflexion sur ce qui pouvait bien conduire les écoles de pensée appartenant pourtant à un même paradigme à proposer différentes approches pour réaliser la transition vers l'EMR.

### 1.3.2.3 Les axes d'analyse et leur potentiel de déconstruction des typifications à l'œuvre

Avant de poursuivre avec la présentation des phases subséquentes d'exploration théorique, il convient d'abord de décrire les différents axes d'analyse, leur caractère inextricable, de même que leur potentiel de contribution à la problématique de recherche identifiée pour la revue de la littérature. Pour ce faire, nous démontrons comment les axes soutiennent notre travail de déconstruction des raisonnements des auteurs et autrices de textes fondateurs de l'EMR et comment ils permettent de mieux comprendre les typifications qu'ils et elles présentent du problème de désuétude de la formation en gestion par rapport aux injonctions en matière de management socialement responsable.

En procédant à la déconstruction des argumentaires, il est apparu que si les auteurs et autrices défendent une position sur l'EMR, c'est qu'ils et elles adhèrent en premier lieu à un positionnement sur la finalité de l'éducation supérieure en général, lequel les amène à avoir une opinion par rapport à l'axe 1 – Finalité que devraient poursuivre les écoles de gestion.

La position par rapport au 1<sup>er</sup> axe – Finalité des écoles de gestion, comme pour tous les autres axes d'ailleurs, est nécessairement teintée par la lunette depuis laquelle le monde et ses structures sociales sont perçus, c'est-à-dire par le positionnement par rapport à l'axe transversal – Ontologie. Les différentes lunettes à travers lesquelles le monde et ses institutions sont pensés se traduisent par une prévalence à se préoccuper de certaines catégories plutôt que d'autres quand vient le temps, par exemple, d'analyser les déterminants d'un changement social. Les positions qui sont défendues par rapport à l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion et à l'axe transversal – Ontologie sont indissociables du positionnement des auteurs et des autrices par rapport à l'axe 2 – Définition de l'EMR.

Ce 2<sup>e</sup> axe – Définition de l'EMR nous renseigne sur la position des auteurs et autrices quant à la nature et à l'ampleur du problème à résoudre en lien avec l'incapacité des cursus en gestion à former adéquatement les gestionnaires en vue d'une pratique socialement responsable. Ce 2<sup>e</sup> axe – Définition de l'EMR contient également une amorce de projet d'EMR, et donc de solution, quant à la façon dont les écoles de gestion pourraient et devraient contribuer à résoudre les grands problèmes sociaux par l'entremise de la formation qu'elles prodiguent aux gestionnaires de demain.

Les impératifs d'opérationnalisation de leur projet d'EMR, quel qu'il soit, amènent chaque auteur et autrice, et éventuellement, chaque école de pensée, à préciser son projet à travers l'axe 3 – Approche de l'EMR. L'axe 3 – Approche de l'EMR contient les modalités très concrètes des changements à apporter aux cursus pour réaliser le projet de changement souhaité : structure que devraient arborer les programmes, théories, modèles et approches qui devraient être transférés aux étudiants et étudiantes, objectifs d'apprentissages qui auraient intérêt à être poursuivis et stratégies d'enseignement qui devraient être employées.

Puis, selon que la vision du changement qui est portée soit plus ou moins éloignée de l'état actuel des cursus fait en sorte que les auteurs et autrices se montrent plus ou moins critiques du chemin parcouru via l'axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés.

C'est donc en nous intéressant aux positions des auteurs et autrices par rapport à ces cinq axes d'analyse pour rassembler les significations partagées que nous sommes parvenus à une représentation claire et simplifiée des principales conceptions de la transition vers l'EMR, soit à une classification des écoles de pensées sur l'EMR.

#### 1.3.2.4 Vagues subséquentes de retour à la littérature

Les textes fondateurs de l'EMR jusque-là recueillis lors de la démarche de recherche du mémoire ont permis de compléter la classification d'éléments d'analyse appropriés, non seulement du côté non utilitariste, mais aussi du côté utilitariste. C'est que l'approche réflexive largement employée par les auteurs et autrices d'inspiration non utilitariste fait en sorte qu'ils et elles réfléchissent de manière contrastée, c'est-à-dire que ces personnes exposent les différences dans les conceptions de la transition vers l'EMR telle qu'elle serait actuellement actionnée, depuis le paradigme utilitariste, pour mieux expliciter les changements qu'impliquerait un nouveau paradigme de l'EMR. Ce faisant, ils et elles remettent par exemple en question les théories et modèles traditionnellement enseignés en management et portés dans les textes incontournables d'inspiration utilitariste, ou encore interrogent la capacité de l'approche de l'EMR telle qu'elle serait actuellement enseignée de participer à la résolution des grands

problèmes sociaux, apportant donc un certain éclairage sur lequel s'appuyer pour commencer à remplir le côté utilitariste de la classification.

Toutefois, devant le biais à atténuer qui en résulte et considérant des manques à combler du côté utilitariste de la classification, des vagues subséquentes de retour à la littérature se sont imposées pour compléter la démarche. En effet, du côté utilitariste de la classification, des éléments d'analyse continuaient de faire défaut pour certains axes. De plus, à supposer que les auteurs et autrices inspirés du paradigme non utilitariste entretiennent des préconceptions négatives à l'égard des positionnements inspirés du paradigme concurrent, il apparaissait nécessaire de recueillir des éléments d'analyse qui pourraient confirmer ou encore nuancer ceux ayant été puisés dans les réflexions contrastées des personnes qui réclament un renversement du paradigme utilitariste dominant.

À cet effet, lors de la deuxième vague d'exploration théorique, nous avons déjà entrepris de prendre de la distance par rapport aux critiques d'une perspective utilitariste de l'EMR en examinant les textes incontournables d'inspiration utilitariste. Par exemple, pour ce qui est de l'axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici opérés, cet exercice aura permis de révéler les éléments de contexte ayant justifié l'émergence des théories et modèles financiers traditionnellement enseignés dans les écoles de gestion.

Ceci étant, pour les raisons évoquées ci-avant, il est tout de même apparu nécessaire de retourner à la littérature, cette fois avec des critères de recherche élargis, afin de considérer deux types de textes supplémentaires en plus des textes fondateurs et incontournables, soit :

- Les écrits de type **revue de la littérature**, en ce qu'ils présentent de la documentation afin de réaliser un état de l'art sur un sujet d'intérêt dans le champ du management ou dans ses sous-champs d'éducation au management et d'éducation à un management responsable (Université du Québec à Montréal (UQAM), s. d.);
- Les articles de type **empirique**, en ce qu'ils s'appuient sur l'expérience, l'observation, et non sur une théorie ou le raisonnement (Les Éditions Le Robert, s. d.), par exemple des enquêtes visant à vérifier l'état des lieux de la pénétration de l'EMR dans les cursus en gestion, des expérimentations visant à découvrir les conditions d'effectivité de la formation, etc.).

Ces textes de type revue de littérature et de type empirique se caractérisent généralement par une plus grande neutralité, permettant donc d'apporter les nuances qui s'imposent, en particulier du côté utilitariste de la classification. Il peut par exemple s'agir de textes dressant une vue d'ensemble de la trajectoire historique des écoles de gestion ou encore une relecture des grands courants philosophiques, révélant comment ceux-ci ont inspiré, au fil du temps, le champ du management et ses sous-champs comme l'EMR. Encore une fois, c'est effectivement une posture d'exploration théorique qui a été employée dans cette recherche, où les chercheurs et chercheuses effectuent des allers-retours entre la littérature et les analyses, jusqu'à ce que la littérature ne permette plus d'apporter un éclairage nouveau pour la problématique (Charreire-Petit et Durieux, 2014).

À terme, quatre types de textes ont été examinés en vue de la rédaction de la revue de littérature :

- Les textes **fondateurs** de l'EMR;
- Les textes **incontournables**;
- Les textes de type **revue de la littérature**;
- Les articles de type **empirique**.

Tous les textes examinés et catégorisés selon ces quatre types de textes se trouvent à l'Appendice A, de même que le processus ayant été suivi pour identifier chacun d'eux. Seuls les deux premiers types de textes, soit les écrits fondateurs de l'EMR et les écrits incontournables, ont fait l'objet d'une catégorisation par rapport à la classification des écoles de pensée (voir Appendice C). En effet, les textes de type revue de littérature et les articles empiriques n'ont pas été catégorisés étant donné qu'ils visent davantage à effectuer une synthèse d'un corpus existant ou à traduire une réalité (analyses longitudinales, présentations de données, etc.) qu'à véhiculer un point de vue.

Cela dit, tous ces 173 textes ont été considérés pour rédiger le présent chapitre (voir Tableau 1.1). En effet, même si les écrits de type revue de la littérature et les écrits empiriques n'ont pas été classés dans un paradigme ou dans une école de pensée, ils ont tout de même permis de contribuer au présent état de l'art en apportant notamment des éléments de réponse ou de

nuance pour les axes d'analyse du côté utilitariste de la classification, ou encore, en nous mettant sur la piste d'écrits incontournables d'inspiration davantage utilitariste à explorer.

D'autres textes ont aussi alimenté notre réflexion et soutenu la rédaction du présent état de l'art, sans avoir été minutieusement examinés ou catégorisés (voir Appendice D). Ces autres textes comprennent notamment d'autres textes signés par des auteurs et autrices d'écrits fondateurs de l'EMR auxquels nous nous sommes brièvement intéressés. Il s'agit aussi d'autres textes pertinents eu égard au présent objet de recherche rencontrés dans le cadre de la scolarité de maîtrise. Par ailleurs, en parallèle de la réalisation de ce mémoire, nous avons également mené une veille (nouvelles parutions annoncées sur les réseaux sociaux, partages de ressources par des experts et expertes de l'EMR de notre réseau de contacts, etc.).

Tableau 1.1 Données bibliométriques – Revue de littérature

<b>Données bibliométriques – Revue de littérature</b>		
	<b>Type de texte</b>	<b>Nombre</b>
<b>Textes catégorisés sur la base des quatre types de textes</b>	Fondateur de l'EMR	58
	Incontournable	46
	Revue de littérature	15
	Empirique	16 (dont 9 états des lieux)
<b>Autres textes considérés pour rédiger l'état de l'art</b>		38
<b>Total</b>		173

Enfin, avant de dévoiler les résultats de cette démarche d'exploration théorique à la section qui suit, il importe de mentionner que tous les auteurs et autrices d'écrits fondateurs ne se réclament pas nécessairement d'une école de pensée en particulier. Il n'en demeure pas moins que la classification facilite le repérage des affinités entre le raisonnement sous-jacent à l'une ou l'autre des écoles de pensée et celui d'un auteur ou d'une autrice dont le texte n'évoque pas d'affiliation claire. C'est que la classification qui a émergé de cet exercice de synthèse théorique a permis de réunir, au sein d'écoles de pensée, les ensembles de significations partagées au sujet



de la transition à l'EMR, que celles-ci soient manifestes ou latentes<sup>3</sup>. En ce sens, les textes peuvent être a minima qualifiés d'inspiration plus ou moins utilitariste, et parfois même d'inspiration plus ou moins clinique, normative, critique ou humaniste.

#### 1.4 Résultats

La recension des écrits a démontré qu'actuellement, des discours variés s'entrechoquent dans la littérature, au sujet des symboles, idéaux, pratiques et routines auxquels exposer les gestionnaires en formation en lien avec l'EMR. Il s'agit des discours normatifs, cliniques, humanistes et critiques. Lorsqu'ils sont enseignés dans les écoles de gestion, ces discours forment l'EMR en ce qu'ils sont censés préparer les personnes étudiantes en gestion pour leur futur rôle de praticiens et praticiennes appelés à contribuer à résolution de problèmes sociaux (Ryan et Bisson, 2011, p. 50).

Si les différents discours de l'EMR peuvent être qualifiés de prosociaux étant donné qu'ils valorisent tous une certaine prise en compte des intérêts de parties prenantes autre que ceux de l'entreprise dans les pratiques managériales, ils présentent tout de même des différences marquées (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 21). Pour rendre compte de ces différences, il est commun dans la littérature de répartir ces différents discours de l'EMR en deux paradigmes distincts, voire opposés [voir p. ex. (Aktouf, 2008; Allen *et al.*, 2019, p. 785; Antonacopoulou, 2010; Huault et Perret, 2011; Hughes *et al.*, 2018; Laasch *et al.*, 2020; Laszlo *et al.*, 2017; Louw, 2015; Melé, 2016; Pirson et Lawrence, 2010; Springett, 2005; Von der Heidt et Lamberton, 2011; Wymer et Rundle-Thiele, 2017)]. La séparation paradigmatique la plus couramment rencontrée dans la littérature oppose les discours utilitaristes et non utilitariste de l'EMR, que nous définissons dans la section qui suit.

---

<sup>3</sup>L'analyse discursive s'intéresse au sens qui est exprimé dans le contenu d'un discours. Le sens est parfois très clairement exprimé, le contenu est alors dit « manifeste », rendant la catégorisation plus facile. D'autres fois, le sens est à demi voilé ou même profondément caché, le contenu est alors dit « latent » : il faut inférer le sens (L'Ecuyer, 1990, p.19).

#### 1.4.1 Les divergences paradigmatiques

S'il existe différentes façons de concevoir les différences paradigmatiques de l'EMR, nous les conceptualisons pour notre part à partir des six textes d'experts et d'expertes de l'EMR de notre réseau de contacts consultés lors de la première vague d'exploration de la littérature et ayant mené à cette première subdivision pour notre classification (revoir textes présentés en vague 1 – Appendice A). Dans les paragraphes qui suivent, nous conceptualisons donc les deux paradigmes de l'EMR, soit le paradigme utilitariste, davantage associé aux discours normatifs et cliniques, et le paradigme non utilitariste, davantage associé aux discours humanistes et critiques. Le concept de paradigme renvoie à une interprétation partagée par un groupe sur la façon de faire du sens du monde qui les entoure (Burrell et Morgan, 1979), cités dans (Ramboarisata, 2009, p. 95).

Un plaidoyer en faveur d'un nouveau paradigme de l'EMR semble avoir émergé de « critiques ayant signalé que l'enseignement du management responsable demeure ancré dans le même paradigme qui a fait émerger les comportements irresponsables (Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 4). », c'est-à-dire dans la même logique de marché et les mêmes principes capitalistes néolibéraux ayant engendré l'accroissement des inégalités sociales, les désordres environnementaux et les crises économiques (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 2).

Dans un tel univers de sens, si les intérêts d'autres parties prenantes sont pris en compte par une entreprise, c'est principalement pour soigner la performance financière de l'entreprise en question. Les discours utilitaristes de l'EMR visent donc à convaincre les gestionnaires en formation que l'adoption de comportements socialement irresponsables représente un risque sur la profitabilité de l'entreprise au sein de laquelle ils et elles sont appelés à évoluer et donc, que l'adoption de comportements responsables peut être rentable (en termes de gestion de risque, de légitimité, de réputation, voire d'opportunités d'affaires) (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3; Ramboarisata et Turcotte, 2018, p. 2). En ce sens, dans les cursus, l'EMR d'inspiration utilitariste est souvent réduite à « un contrôle plus serré de comportements corporatifs socialement ou environnementalement nuisibles (Gendron et Lapointe, 2005, p. 7) ».

Selon les tenants et les tenantes du paradigme concurrent, la formation utilitariste correspond à une conception étroite de l'EMR en ce qu'elle encourage les gestionnaires en devenir à focaliser

de manière disproportionnée sur sa dimension économique et sur les quelques parties prenantes dont la satisfaction des intérêts est intimement liée au succès de l'entreprise (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3). Cette conception de l'EMR souffre de son incapacité à envisager les racines profondes et systémiques ayant mené aux dérives sociales, économiques et environnementales que les gestionnaires de demain seront invités à solutionner (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3).

Si convier les étudiants et étudiantes à l'exploration de pratiques managériales susceptibles de rendre l'entreprise socialement plus responsable est certes important, les tenants et les tenantes du paradigme non utilitariste espèrent dépasser le strict *business case* pour élargir la réflexion au profit d'un questionnement en profondeur du rôle de l'entreprise et des principes capitalistes et néolibéraux dans la société et de leurs responsabilités dans la production et l'aggravation des problèmes sociaux (Gendron et Lapointe, 2005, p. 8).

Pour les tenants et tenantes d'une EMR non utilitariste, au-delà du transfert de connaissances et d'habiletés de raisonnement pour résoudre des problèmes techniques et fonctionnels en entreprise (Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 16), le développement d'une culture large et d'une pensée réflexive et critique apparaît crucial si tant est que l'on souhaite évoluer vers un nouveau paradigme qui soit plus cohérent avec les grands défis sociétaux de cette époque. « Ces habiletés sont nécessaires pour changer de paradigme et tendre vers un développement durable tel que prôné par les Nations Unies, lequel requiert "[d'envisager] les responsabilités sociales, environnementales et économiques, dans une perspective de long terme, pour les générations actuelles et à venir [(Hughes *et al.*, 2018, p. 96), cités dans (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 2-3)]. »

En somme, les tenants et tenantes d'un nouveau paradigme de l'EMR, c'est-à-dire d'un paradigme non utilitariste de l'EMR, appellent « à une redéfinition en profondeur du rôle de l'entreprise dans la société (Gendron et Lapointe, 2005, p. 7). » Limiter l'EMR à une simple instrumentalisation des questions de responsabilité sociale entrave la capacité des écoles de gestion à diplômer les gestionnaires visionnaires, critiques et créatifs qui sauront se présenter comme des agents et agentes de changement afin de contribuer à la résolution des grands défis

auxquels nos sociétés font face (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 13). Selon les auteurs et autrices d'inspiration non utilitariste, une EMR utilitariste échoue à soutenir les étudiants et étudiantes dans le développement de compétences dont ils et elles auront besoin pour comprendre les grands défis sociétaux et contribuer à l'atteinte de grands objectifs collectifs comme les 17 ODD des Nations Unies (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 1).

Quoi qu'il en soit, en étant exposés à des discours et pratiques managériales relevant de l'un et l'autre de ces paradigmes lors de leur passage dans une école de gestion, les étudiants et étudiantes sont alors formés par le prisme d'une éducation au management responsable d'inspiration plus ou moins utilitariste et, comme nous le verrons dans les prochaines parties, d'inspiration plus ou moins normative, clinique, humaniste ou critique. Nous commencerons effectivement à en faire la démonstration dans la section qui suit, laquelle est dédiée à la présentation des résultats de notre état de l'art, soit à la présentation des positionnements des différentes conceptions de l'EMR.

Il est à noter que pour certains axes d'analyse, les positionnements sont typiques des écoles de pensées, soit l'axe 3 – Approche pour l'EMR, l'axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés et l'axe transversal – Ontologie. Pour d'autres, soit l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion et l'axe 2 – Définition de l'EMR, les différences entre les écoles de pensée évoluant dans un même univers paradigmatique apparaissent peu significatives, c'est-à-dire qu'il y a des points de consensus qui font que les positionnements sont plutôt typiques des paradigmes.

Les résultats sont présentés en deux parties (voir Figure III – Appendice B). La première partie vise à présenter les résultats par rapport aux axes qui contiennent les présupposés de base inhérents au projet d'EMR qui est porté, soit l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, l'axe 2 – Définition de l'EMR et l'axe transversal – Ontologie (voir Tableau 1.1). La deuxième partie vise à présenter les résultats par rapport aux axes qui traduisent les modalités plus concrètes du projet d'EMR qui est porté, soit l'axe 3 – Approche pour l'EMR et l'axe 4 – Critiques pour les changements jusqu'ici opérés.

#### 1.4.2 Résultats – Partie I – Les prémisses

La recherche a révélé que certains présupposés de base président aux réflexions plus concrètes sur les modalités depuis lesquelles la transition vers l'EMR devrait être réalisée (voir Tableau 1.1). En effet, nous avons vu que la position des porteurs et porteuses de changement par rapport à l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion participe de celle qu'ils et elles défendent par rapport à l'axe 2 – Définition de l'EMR. Ces positions peuvent à leur tour être attribuées à leurs préconceptions vis-à-vis l'axe transversal – Ontologie, lequel nous sert à rendre compte de la façon dont les porteurs et porteuses de changement conçoivent le monde, ses institutions et règles, de même que les potentialités d'action dont disposent les personnes pour proposer et instituer des transformations sociales.

##### 1.4.2.1 Axe 1 – Finalité des écoles de gestion

Pour l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, nous avons interrogé les positions des auteurs et des autrices de textes fondateurs de l'EMR de manière à révéler la mission que devraient poursuivre, selon eux, les facultés et écoles de gestion. En clair, quel est l'impact recherché et pour quelles parties prenantes?

Chercher à comprendre les différents positionnements sur la finalité que devraient poursuivre les écoles de gestion a permis de révéler comment chaque position est inextricable d'une réflexion plus générale sur la finalité de l'éducation supérieure, mais aussi du type de rationalité à l'œuvre, autrement dit, du cadre de pensée qui structure la réflexion.

Du côté du paradigme utilitariste, on retrouve cette idée que sur le marché de l'éducation supérieure au management, les facultés et écoles de gestion représentent l'offre, alors que les personnes étudiantes et les entreprises constituent la demande (Thomas *et al.*, 2013, p. 460). La formation supérieure y est vue comme un bien privé qui bénéficie principalement à la personne étudiante, à travers notamment l'accès à un meilleur salaire et à de bonnes conditions de travail (Lemelin, 2006). Au sein de cet univers de sens, les universités veillent donc à l'employabilité des personnes diplômées en s'assurant qu'elles sauront satisfaire les besoins en compétences sur le marché du travail. Pour les écoles de gestion plus précisément, comme

l'insertion professionnelle au terme des études se fait souvent au sein d'entreprises, l'employabilité passe par une formation qui permettra aux étudiants et étudiantes de satisfaire les critères de performance une fois en poste, lesquels concernent généralement la capacité à générer de la valeur économique (Friedman, 1970).

Cette anticipation de conséquences externes dénote un système de pensée conséquentialiste (Pauchant, 2023, p. 33). Dans une pensée conséquentialiste, l'exercice de la décision est basé sur un calcul d'utilité. Des agents et agentes dits rationnels retiendraient, au terme de l'évaluation des coûts et avantages à venir, l'option qui maximise l'utilité, pour le plus grand nombre (Bentham, 1780; Mill, 1988), cités dans (Pauchant, 2023, p. 33-35). Appliqué à l'éducation, le conséquentialisme crée des conditions pour l'élaboration de cursus en gestion susceptibles de produire des retombées tangibles (March, 2011, p. 205-206). En l'espèce toutefois, c'est une vision étroite du conséquentialisme qui prévaut, étant donné qu'une attention disproportionnée est mise sur les avantages que pourront en retirer les personnes étudiantes, les écoles de gestion, et les entreprises, par rapport aux autres parties de la société. En effet, pour les étudiants et étudiantes, le focal est placé sur l'amélioration de leur employabilité, alors que pour les universités et leurs écoles et facultés, le focal est placé sur la conformité aux critères d'évaluation des classements et accréditations, dans l'espoir de soigner la réputation, stimuler les inscriptions et d'augmenter les revenus (Doherty *et al.*, 2015, p. 37; Heffernan et Heffernan, 2018; Kaplan, 2018, p. 603; Wedlin, 2011).

Du côté du paradigme non utilitariste, l'éducation supérieure est perçue comme un bien commun, c'est-à-dire que les retombées sont réputées bénéficier à l'ensemble de la société (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022; Hyman, 1993, p. 630). Nous verrons que les écoles de gestion œuvrent à produire ces retombées via la formation de futurs gestionnaires d'organisation qui seront dédiés au bien-être de la planète et de l'ensemble du monde vivant (Hadengue et Guntzburger, 2021).

La Société observe les écoles de gestion sur la base de cette croyance selon laquelle elles devraient éduquer de bons citoyens, et pas juste de bons gestionnaires. [...] Un tel changement de paradigme idéologique encouragerait les écoles de gestion à placer les

intérêts de la société en priorité, au même titre que les intérêts des entreprises qu'elles cherchent à satisfaire (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 20 et 30).

Cette anticipation des retombées de la formation donne à penser que le conséquentialisme n'est pas totalement évacué du paradigme non utilitariste. Il se distingue néanmoins de la vision étroite du conséquentialisme qui est performée de l'autre côté de la classification par la considération d'un nombre élargi de dimensions (pas seulement la dimension économique, mais aussi celles sociale, culturelle et environnementale) et de parties prenantes considérées dans les calculs d'utilité.

Se pose alors la question suivante : sur la base de quoi, dans cet ordre d'idées, devraient être construits les cursus en gestion?

Dieter Euler et Sabine Seufert présentent un processus d'ingénierie inversée où on examine quels type de diplômés une université devrait produire pour servir la société, cela, afin de déduire les grands principes qui devraient inspirer l'éducation au management (traduction libre) (Amann et Pirson, 2010, p. 2).

Cet accent mis sur l'acquiescement des devoirs qu'ont les universités envers la société donne à penser qu'en plus du conséquentialisme large, les tenants et tenantes d'une EMR non utilitariste semblent aussi adhérer à un système de pensée déontologique. En effet, dans une pensée déontologique, plutôt que de se rabattre uniquement sur l'évaluation des conséquences à venir, des droits et devoirs pris en compte en amont viennent éclairer la décision [(Kant, 1785), cité dans (Pauchant, 2023, p. 36)]. Ces devoirs peuvent provenir soit de la loi (on parle alors de déontologie légaliste), soit d'une réflexion morale (laquelle est fondée sur des valeurs ou sur des principes moraux) (Pauchant, 2023, p. 33). En l'espèce, comme il est question d'un questionnement entourant « les grands principes qui devraient inspirer l'éducation au management (traduction libre) (Amann et Pirson, 2010, p. 2) », c'est ce deuxième cas de figure qui semble prévaloir.

Dans le même ordre d'idées, en ce qui concerne les retombées espérées pour les personnes étudiantes, le caractère émancipatoire de la formation revêt une importance toute particulière

chez les tenants et tenantes d'une EMR non utilitariste. Contrairement au paradigme utilitariste, l'émancipation n'est pas ici réduite aux possibilités qui découlent de l'accès à un bon salaire et à de bonnes conditions de travail. Les tenants et tenantes du paradigme non utilitariste nous convient plutôt à un retour à une vision de l'université comme un temple d'apprentissage, où une importance doit être accordée à l'expérience vécue par les étudiants et étudiantes lors d'un passage aux études supérieures et aux motivations intrinsèques ayant motivé ce choix, rompant ici avec le schème de pensée conséquentialiste (March, 2011, p. 205-206).

#### 1.4.2.2 Axe 2 – Définition de l'EMR

Les types de rationalité à l'œuvre de même que la conception du rôle de l'éducation et des écoles de gestion orientent la définition de l'EMR qui est mise de l'avant au sein de chacun des paradigmes.

D'un point de vue utilitariste, nous avons vu que le cadre rationnel conséquentialiste étroit et la conception de l'éducation comme bien privé se traduisent en un alignement de la formation avec les intérêts des entreprises. Par extension, en matière de gestion socialement responsable, les écoles de gestion se trouvent également incitées à élaborer une formation qui convergera vers la diplomation de gestionnaires appelés à mieux performer grâce à leur capacité à concilier les impératifs sociaux et économiques des entreprises (Doherty *et al.*, 2015, p. 37).

Comme nous l'avons vu, un focal disproportionné est placé sur la dimension économique et sur l'intérêt individuel de quelques parties prenantes dans cette vision utilitariste de la formation en gestion, si bien que les étudiants et étudiantes se voient présenter des discours où les impératifs sociaux et les questions environnementales occupent une place de second plan. Ces impératifs sociétaux sont surtout perçus comme un risque qui pèse sur les organisations qu'il faut apprendre à gérer ou, mieux, à transformer en opportunités d'affaires. En somme, cela donne lieu à une EMR qui tourne autour de cette idée selon laquelle il est responsable, comme gestionnaire, de prendre en compte les aspects sociaux et environnementaux, tant et aussi longtemps que cela demeurera économiquement rentable (Laasch, 2018, p. 4).



D'un point de vue non utilitariste, nous avons vu qu'ensemble, le cadre rationnel alliant une approche large du conséquentialisme et des principes supérieurs moraux, additionnés à une conception de l'éducation comme bien commun, se traduisent par une quête visant à former de bons citoyens et citoyennes, qui seront, comme futurs gestionnaires, dédiés au bien-être du monde vivant et de la planète.

D'une part, les tenants et tenantes d'un nouveau paradigme de l'EMR croient que s'émanciper de l'idéologie utilitariste dominante pour poursuivre une pratique des affaires plus responsable implique que les étudiants et étudiantes se voient exposés, lors de leur passage dans une école de gestion, à des discours multidimensionnels (prenant en compte les considérations pas seulement financières, mais sociales, culturelles et environnementales) et multivoques (coconstruit par et pour une pluralité d'acteurs et d'actrices) (Adler, 2016; Dehler *et al.*, 2001; Mintzberg, 2004; Waddock, 2007), délaissant par le fait même l'inculcation massive de connaissances et modèles focalisés sur la rentabilité économique pour les entreprises. Dans ce nouveau paradigme, l'EMR vise la diplomation de gestionnaires qui sauront remettre la finalité de bien-être collectif au cœur des processus décisionnels auxquels font face les organisations.

D'autre part, devant l'incapacité collective à faire cesser la reproduction des dérives sociales et environnementales, les tenants et tenantes du paradigme non utilitariste ne prétendent pas pouvoir enseigner précisément aux futurs dirigeants et dirigeantes des connaissances et outils éprouvés pour résoudre ces problèmes. Dans cet ordre d'idées, il apparaît plus raisonnable de viser la formation d'esprits qui sauront poser, le moment venu, leur propre regard sur le monde, en les accompagnant dans le développement de leurs capacités réflexives (Antonacopoulou, 2010, p. S8-S9). Un consensus semble avoir cours au sein de ce paradigme entourant le développement d'habiletés de pensée critique, systémique et créative chez les étudiants et étudiantes pour mieux répondre au double objectif visant d'une part à diplômer des gestionnaires capables de faire du sens d'un monde caractérisé par des problèmes toujours plus complexes et, d'autre part, à les soutenir dans leur légitime quête d'émancipation personnelle (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 329).

#### 1.4.2.3 Axe transversal – Ontologie

L'axe transversal – Ontologie, dont les traces sont très largement latentes dans la littérature consultée, a émergé à la suite d'une réflexion sur ce qui pouvait bien expliquer pourquoi, nous le verrons plus en avant, les écoles appartenant à un même paradigme proposent un projet d'EMR différencié via l'Axe 3 – Approche pour l'EMR. Ces particularités ontologiques dans lesquelles les différentes approches de l'EMR prennent sources sont ici présentées parce qu'elles contiennent, au même titre que l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion et que l'axe 2 – Définition de l'EMR, des prémisses constitutives des positionnements pour les axes subséquents.

C'est donc en cherchant à comprendre comment chaque école de pensée conçoit le monde et les conditions dans lesquelles les transformations sociales peuvent prendre forme que les différents positionnements ontologiques se sont révélés. Les positionnements ontologiques sont en l'espèce plus ou moins déterministes selon le niveau de changement social que chaque école de pensée se permet d'envisager en lien avec la transition vers des organisations plus responsables et durables (Huault *et al.*, 2015, p. 18). Dans les paragraphes qui suivent, nous verrons que par extension, la nature et l'ampleur du changement proposé en matière d'EMR semblent aller de pair avec le positionnement pour cet axe. En cela, les positionnements ontologiques sont donc étroitement liés à la construction des typifications entourant l'EMR. Ils semblent aussi associés à une prévalence à se préoccuper de manière plus importante de certaines catégories plutôt que d'autres quand vient le temps de concevoir les problèmes sociaux et de réfléchir à des solutions.

Du côté du paradigme utilitariste, c'est une conception déterministe de l'ordre social qui prévaut (Spender, 2014, p. 430-431). Dans ce schème de pensée, les institutions sont vues comme étant fixes, quasi naturelles et immuables. C'est le système et ses institutions, en l'occurrence celles du système économique et politique capitaliste globalisé et néolibéral, qui délimitent l'éventail de possibles et les conditions dans lesquelles les personnes et organisations peuvent prendre en charge les problèmes sociaux et environnementaux, tout en préservant les lois objectives, stables et généralisables qui les régissent. Il réside en ces lois universalistes, par exemple la théorie de l'agence [(Jensen, 2002), cités dans (Hoskisson *et al.*, 1999)], l'explication,

voire la justification des grandes règles du jeu de l'économie de marché néolibéralisée, qui nous ramène de manière perpétuelle à une focalisation sur la dimension économique et sur l'intérêt individuel et celui de la firme. Dans ce paradigme, le management responsable (MR) peut être actionné à travers des outils, théories et modèles qui ne déstabiliseront pas trop au passage l'ordre actuel et qui proposent donc des changements mineurs (qualifiés de « cosmétiques » par le paradigme concurrent (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3), visant à s'acquitter d'impératifs sociaux sans compromettre la performance économique (Borges *et al.*, 2017, p. 154), ce qui pose de sérieuses questions au plan de la proportionnalité des solutions proposées par rapport aux défis sociétaux majeurs de notre époque (Ferraro *et al.*, 2015).

L'approche normative répond très favorablement à ces injonctions : elle cherche à son tour à découvrir puis véhiculer des lois stables et généralisables en matière de MR, soit des solutions de type universalistes, qui soient alignées avec les règles du jeu préexistantes. En matière de prise en compte des impacts sociaux et environnementaux par les entreprises, une approche normative du MR s'alignerait par exemple avec la perspective conséquentialiste étroite sous-jacente à l'utilitarisme qui conçoit que les personnes et organisations répondent d'abord et avant tout, dans une économie de marché, aux récompenses financières, pour justifier la pertinence de programmes de rémunération variable basés sur des critères environnementaux, sociaux et de saine gouvernance (ESG).

Si l'école clinique reconnaît elle aussi le caractère déterminé de l'ordre social et des institutions, elle rejette toutefois les injonctions universalistes auxquelles adhère l'école normative pour concevoir la transition au MR. En effet, les cliniciens et cliniciennes acceptent l'immutabilité de l'ordre en place sans pour autant rechercher des solutions provenant de lois stables et généralisables. Ce point de dissensus est attribuable à l'importance accordée au sein de l'école clinique aux singularités de chaque contexte et à l'expérience vécue, ce que les réponses universalistes échouent à prendre en compte (Hafsi et Martinet, 2007, p. 88). En effet, les auteurs et autrices inspirés de l'école clinique conçoivent que pour être utile et engendrer un changement, tout outil, modèle ou approche doit être réinterprété et adapté à la lumière des contextes et des personnes concernées, cet éclairage étant plus susceptible de provenir de la pratique, d'une « expérience terrain » et de la rencontre de « l'autre », que de calculs

mathématiques ou d'envolées théoriques (Peters et Thomas, 2020, p. 5; Pfeffer et Fong, 2002, p. 89).

Du côté non utilitariste, le postulat déterministe selon lequel la seule façon de palier aux défaillances institutionnelles est d'adapter toujours plus les organisations et les personnes au système et à ses règles du jeu préétablies se trouve rejeté, étant donné que les institutions sont ici perçues comme étant socio-construites. Rappelons qu'une perspective socio-construite des institutions prévoit que celles-ci peuvent être modifiées au fil des interactions entre les acteurs et actrices et du renouvellement des discours et des pratiques (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 24).

Néanmoins, les écoles de pensée critique et humaniste divergent au plan des catégories à prendre en compte quand vient le temps de problématiser les enjeux et d'imaginer des solutions (Best, 1995, p. 8). L'école humaniste prend appui sur les théories évolutionnistes en biologie et sur des théories issues de la psychologie (Melé, 2016, p. 33; Pirson, 2020, p. 781-782), soit une conception universaliste, pour rejeter la logique utilitariste dominante et établir les modalités du changement qu'elle propose. Contrairement à ce que la vision étroite du conséquentialisme associée au paradigme utilitariste galvaude, les humains n'auraient pas des désirs illimités à maximiser, mais bien quelques besoins fondamentaux universels à équilibrer<sup>4</sup>, ceci, en tout respect avec leurs semblables. C'est que, selon la perspective évolutionniste, les humains seraient fondamentalement empathiques et moraux, et cela serait dû aux enjeux de survie de l'espèce [(Darwin, 1965), cité dans (Pirson, 2020)]. Si cette conception universaliste la rapproche de l'école normative, l'école humaniste se distingue par la focalisation sur des lois universelles issues de disciplines qui s'intéressent à la nature humaine (la biologie et la psychologie) plutôt qu'à l'économie et à la finance.

Pour modifier les institutions, l'école humaniste prend appui sur le concept de performativité, qui prévoit que les discours et métaphores ont la capacité de façonner notre façon de concevoir et d'être dans le monde (Audebrand, 2010; Waddock, 2016b), pour postuler qu'à force de

---

<sup>4</sup>Ces besoins universels seraient : le besoin de connecter avec les autres, le besoin de prendre soin des autres (sens moral universellement partagé), le besoin d'être en contact avec nos émotions et de faire du sens du monde qui nous entoure et la recherche de la dignité.

diffuser des discours alternatifs, plus alignés avec cette propension morale universelle, l'ordre social serait redéfini sur la base de nouveaux présupposés plus orientés vers le bien-être humain (Laasch *et al.*, 2018).

Malgré un consensus, au sein du paradigme non utilitariste, autour d'une conception socio-construite des institutions, l'école critique se distingue par une conception non universaliste de la transition au MR. Au sein de l'école critique, on retrouve cette idée que non seulement l'ordre social n'aurait rien de naturel ou d'immuable, il serait même le reflet de projets subjectifs portés par ceux et celles dont le pouvoir économique, politique ou social permet de participer à la définition des institutions et des règles du jeu (Adler *et al.*, 2007, p. 131; Bapuji *et al.*, 2018). Ce sont donc les espaces de pouvoir et de décision ainsi que la répartition des ressources et des opportunités de parole qui les préoccupent au premier plan quand ils et elles envisagent un monde meilleur (Melissen et Moratis, 2022, p. 36), ce qui les amène à entrevoir des solutions qui visent une redistribution équitable de ces ressources, donnant lieu à des propositions de solutions non universalistes de type *bottom-up* et de capacitation des personnes (Contu, 2017; Hill Collins, 2013).

En somme, du côté non utilitariste de la classification, l'école humaniste mise davantage sur une responsabilisation individuelle de ceux qui diffusent des discours managériaux, tant au sein des organisations que des écoles de gestion, pour y réintroduire la finalité sociale dont ils ont été amputés et, éventuellement, permettre un recadrage de tout le système (Amann et Pirson, 2010, p. 4). L'école critique, elle, s'intéresse davantage à la façon dont les arrangements institutionnels et les jeux de pouvoir au sein du système contraignent les personnes et organisations alors qu'elles tentent de véhiculer des discours et pratiques alternatives (Huault *et al.*, 2015, p. 14). L'école critique se démarque donc de toutes les autres en questionnant dans quelle mesure ce sont les institutions, voire le système, qui pose problème et qui perpétue les problématiques sociales (Adler, 2016). Au sein de l'école critique, nous retrouvons cette idée que ce n'est qu'en réalisant et en exposant comment ces institutions, qui engendrent toutes sortes de problèmes, ont été construites par les humains et sont maintenues en place par les humains qui continuent d'y participer, qu'il sera possible d'envisager s'en émanciper.

Tableau 1.2 Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie I : Les prémisses

Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie I : Les prémisses						
PARADIGMES		UTILITARISTE		NON UTILITARISTE		
Écoles de pensée		Normative	Clinique	Humaniste	Critique	
<b>Axe 1</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ La formation comme bien privé</li> <li>▸ Employabilité des futurs gestionnaires</li> <li>▸ Retombées pour les écoles de gestion (réputation, inscriptions, revenus...)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ La formation comme bien commun</li> <li>▸ Former de bons citoyens et bonnes citoyennes</li> <li>▸ L'université comme temple d'apprentissage</li> </ul>		
Finalité des écoles de gestion						
<b>Axe 2</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Valoriser les comportements socialement et environnementalement responsables tant que c'est rentable économiquement pour l'entreprise</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Former des gestionnaires dédiés au bien-être de l'ensemble du monde vivant</li> <li>▸ Accompagner les personnes étudiantes dans le développement de leurs propres capacités réflexives, critiques et créatrices</li> </ul>		
Définition de l'EMR						
<b>Axe transversal</b>	Conception de l'ordre social	▸ Déterminé		▸ Socio-construit		
	Ontologie	Conception du MR	▸ Universaliste	▸ Non universaliste	▸ Universaliste	▸ Non universaliste
		Focal	▸ Lois stables et généralisables provenant du monde de l'économie et de la finance	▸ Particularités des contextes et subjectivité des personnes	▸ Lois stables et généralisables provenant des disciplines comme la biologie et la psychologie	▸ Espaces de pouvoir ▸ Systèmes qui reproduisent les problèmes sociaux

#### 1.4.3 Résultats – Partie II – Les modalités du changement à faire

Les impératifs d'opérationnalisation de leur vision de la transition amènent ensuite chaque école de pensée à proposer, via l'axe 3 – Approche de l'EMR et l'axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés, les modalités très concrètes des changements

que chacune suggère d'apporter aux cursus en gestion (voir Tableau 1.2). En effet, une fois précisé, chaque projet d'EMR est traduit en un ensemble d'objectifs d'apprentissage à rencontrer, de modèles, théories et approche du management responsable à transférer aux personnes étudiantes, tout ceci, au moyen de stratégies d'enseignement appropriées. Enfin, le niveau de récriminations qui est porté à travers l'axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion pour les changements jusqu'ici réalisés nous renseigne sur l'ampleur des changements que chaque école de pensée propose, selon que leur vision de la transition est plus ou moins éloignée de l'état actuel de l'EMR.

#### 1.4.3.1 Axe 3 – Approches pour l'EMR

Nous avons vu que du côté utilitariste, la perspective étroite du conséquentialisme, focalisée sur l'économique, encourage une éthique des affaires où les entreprises sont responsables tant et aussi longtemps que cela leur est rentable. Dans cette logique, comme être non conforme pose des risques légaux potentiellement coûteux, le paradigme utilitariste crée d'abord et avant tout des conditions pour un EMR orienté sur la conformité [(Davis, 2009; Khurana, 2007) cités dans (Pirson, 2020, p. 780)]. En ce sens, les personnes étudiantes se voient transférer une connaissance de l'environnement réglementaire avec lequel il faudra composer une fois en poste. Au-delà de la stricte conformité, les étudiants et étudiantes seront exposés à des discours qui les encourageront à promouvoir, comme futurs praticiens et praticiennes œuvrant en organisation, l'adoption de pratiques responsables tant que les bénéfices surpasseront les coûts. Au-delà de ce seuil, il serait même rationnel d'être socialement, environnementalement ou éthiquement irresponsable (Laasch, 2018, p. 4).

Si les écoles de pensées sous-jacentes au paradigme utilitariste, soit les écoles clinique et normative, s'entendent sur la fin (*business-case*, c'est-à-dire la conciliation de la rentabilité économique et des impératifs sociaux), elles préconisent des moyens différents. Un bref survol historique s'impose pour comprendre ce qui les différencie.

Les écoles de gestion ont initialement vu le jour dans une visée clinique, ou pragmatiste, avec pour vocation de développer chez les personnes en formation une démarche de raisonnement qui pourra être reproduite en entreprise pour éclairer la pratique (Pfeffer et Fong, 2002, p. 89).

Ajoutant à cette posture pragmatique une préoccupation des cliniciens et cliniciennes à prendre en compte les réalités vécues par les organisations et leurs parties prenantes de manière contextualisée, un enseignement par la méthode des cas a d'abord été privilégié dans les écoles de gestion (Hafsi et Martinet, 2007, p. 88).

Si cette posture clinique est reconnue pour sa capacité à prendre en compte la complexité et la singularité des situations, elle s'est toutefois retrouvée mise à mal pour avoir porté préjudice au champ de recherche du management en raison du manque de rigueur des approches à faible potentiel de généralisation qu'elle a engendrées.

C'est devant ces critiques prétendant au manque de rigueur de la discipline que le souci de prise en compte des réalités contextuelles et subjectives des cliniciens et cliniciennes s'est retrouvé évacué au sein de l'école normative, qui a cherché à redorer la réputation scientifique en management au moyen de théories et modèles à fort potentiel de généralisation et de reproductibilité (Khurana et Spender, 2012, p. 621), donnant lieu à des théories à prétention universelle comme la théorie de l'agence de Jensen et Meckling (1976) ou encore le théorème de Coase (1937), qui imprègnent toujours la formation des futurs gestionnaires (Gulati, 2007, p. 775; Spender, 2014).

Depuis plus de 100 ans, le champ de recherche en management a connu un mouvement incessant de balancier entre le courant normatif et celui clinique (Hoskisson *et al.*, 1999). Même si une tension divise ces deux écoles de pensée, il n'en demeure pas moins que les cursus en gestion sont aujourd'hui encore largement bâtis autour de discours provenant à la fois de ces deux écoles de pensée qui s'inscrivent toutes deux dans une logique utilitariste (Dyllick, 2015; Painter-morland, 2015; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016).

Ces courants normatif et clinique ont percolé dans le sous-champ du management responsable. En matière d'EMR, le courant clinique donnera lieu à l'exploration d'approches, par l'entremise d'études de cas, qui tiennent compte, jusqu'à un certain point, des personnes et des singularités de contexte, par exemple la *Shared Value* de Porter et Kramer (2011) ou le modèle *Bottom-of-the-pyramid* (BOP) porté par Prahalad et Hart (2010). De son côté, l'inspiration universaliste de l'école normative donnera lieu à une EMR véhiculant des discours positivistes du développement



économique, avec notamment la courbe de Kuznets (1955) et la supposée corrélation entre développement économique accru et réduction des inégalités, et à des stratégies dites paternalistes : meilleures pratiques, outils de disciplinarisation (certifications, normes de qualité, audit au sein de la chaîne d'approvisionnement...), etc. Il est à noter que cette dernière conception se prête bien à l'enseignement magistral de connaissances, lequel peut facilement être vérifié dans des examens écrits, voire à choix multiples.

Au sein du paradigme non utilitariste, un consensus règne autour de l'importance d'inculquer aux gestionnaires de demain une culture large et historique, celle-ci étant vue comme un guide pour éclairer l'avenir et pour cesser la perpétuation des erreurs du passé (Læssøe, 2010). Ainsi, les discours véhiculés au sein de ce nouveau paradigme de l'EMR se nourrissent d'une culture large et multidimensionnelle, c'est-à-dire qu'ils cherchent à exposer les causes sociales, économiques, historiques et politiques des dérives sociales, éthiques et environnementales (Adler, 2016; Mintzberg, 2004; Waddock, 2007). Pensons par exemple au potentiel que recèle une compréhension fine et systémique des dérives associée à l'exploitation des hydrocarbures pour éclairer la voie à suivre à l'aune de la transition énergétique et de l'extraction de minéraux stratégiques sur laquelle elle repose.

Au sein de ce paradigme non utilitariste de l'EMR, un consensus traverse également les écoles de pensée autour de la nécessité d'élargir et de complexifier les réflexions des futurs gestionnaires (Antonacopoulou, 2010, p. S8-S9). Les grandes problématiques auxquelles l'humanité est confrontée (changements climatiques, inégalités sociales, crises sanitaires, tensions géopolitiques, etc.) commandent des analyses multiacteurs et multidimensionnelles, à travers lesquelles la part d'incertitude des variables et leurs nombreuses interdépendances sont considérées, de telle manière à anticiper, sur le temps long, la chaîne d'impact des décisions organisationnelles pour toutes les parties prenantes concernées (Ferraro *et al.*, 2015).

Pour soutenir les gestionnaires en formation dans le développement de leurs propres capacités réflexives et créatrices, les écoles sous-jacentes au paradigme non utilitariste prônent également l'adoption de méthodes d'apprentissage alternatives au strict transfert de connaissances et compétences vérifiées au moyen d'examens, comme les arts, la méditation, bref, tout ce qui

peut à la fois favoriser une posture active (et non passive) des personnes en situation d'apprentissage et une meilleure connexion à leur « soi », à leur émotivité et à leur sens de l'empathie (Katsaliaki et Mustafee, 2015; Kerr et Lloyd, 2008; Shrivastava, 2010).

Dans leur quête, les écoles critique et humaniste s'entendent aussi sur cette nécessité de dépasser la seule considération du modèle corporatiste classique en mettant de l'avant les façons alternatives de s'organiser, via par exemple les entreprises d'économie sociale (coopératives, OBNL, entreprises associatives), les entreprises à mission, b-corp, etc. (Mair et Rathert, 2021). Parker (2018) questionne d'ailleurs l'appellation anglophone de *business school* en raison de la référence directe au modèle corporatiste classique (*business*) qui fait apparaître les écoles de gestion comme étant orientées vers la satisfaction des besoins en compétences de ces entreprises. Pour mieux embrasser l'immense variété de formes et modes d'organisation qui existe et leur potentiel de contribution à certaines problématiques sociales, l'auteur propose de commencer par revisiter l'appellation de ces établissements d'enseignement pour plutôt en faire des écoles de gestion (*school of organizing*).

Or, leur positionnement ontologique respectif fait que les écoles qui défendent une éducation humaniste du management (EHM) et une éducation critique du management (ECM) présentent des différences importantes. L'école critique accorde une attention toute particulière à la problématisation systémique et radicale des phénomènes étudiés comme préalable à la considération de solutions proportionnelles, allant à la source des problèmes, pour en cesser la reproduction et l'aggravation (Marti, 2018, p. 970). Cette habileté à problématiser les enjeux dans toute leur complexité requiert des personnes étudiantes qu'elles s'exercent à la réflexivité critique, en remettant en question certains présupposés considérés comme « allant de soi » (pouvant aller jusqu'à l'interrogation des systèmes économiques et politiques), en dénaturisant des problèmes sociaux (comme la pauvreté ou les inégalités sociales [Piketty, cité dans (Faure, 2019)]) et en réfléchissant, de manière plus personnelle, à leurs propres rôles, à la fois comme citoyens et citoyennes du monde et futurs gestionnaires (Millar et Price, 2018), dans la reproduction de ces problèmes (Hibbert et Cunliffe, 2015, p. 179-180). Pour ce faire, des analyses qui se proposent d'étudier les hiérarchies intersectionnelles [analyses coloniales (néo-

coloniales, décoloniales ou postcoloniales), analyses imbricationnistes...)] peuvent être mobilisées en classe (Contu, 2017, p. 17; 2018; Hill Collins, 2013).

Dans une classe où l'inspiration critique prévaudrait, ce n'est qu'au terme d'un sérieux exercice de problématisation que la personne enseignante et la classe entreprendraient, ensemble, de réfléchir, comme co-constructeurs de sens, à d'autres possibles, c'est-à-dire à d'autres alternatives. Dans cet ordre d'idées, la philanthropie de changement social pourrait par exemple être explorée comme alternative au philanthrocapitalisme (McGoey *et al.*, 2018), l'approche des Suds globaux à la BOP, les approches fondées sur la capacitation des personnes à la perpétuation des rapports de force et de dépendance, etc.

De leur côté, ceux et celles dont l'inspiration est davantage humaniste restent globalement convaincus de la pertinence générale du développement économique globalisé tel qu'il a été vécu en Occident depuis les années 1980 pour améliorer les conditions de vie humaines (Spender, 2014, p. 434), mais soutiennent néanmoins qu'il serait possible d'atténuer ses effets pervers par une réhabilitation du narratif conséquentialiste étroit qui le sous-tend en y réintroduisant sa finalité sociale et collective (Pirson, 2020, p. 777-778). En cela, les discours portés par l'école humaniste apparaissent moins à contre-sens du discours dominant que ceux de l'école critique. Les tenants et tenantes de l'école humaniste proposent en effet de conserver la logique de marché, mais de la revisiter, afin que celle-ci soit dorénavant au service du bien commun : l'aspect économique ne serait plus une fin qui profite seulement aux actionnaires, mais un moyen au service d'un épanouissement humain réparti de manière juste et équitable, dans le respect de la contrainte environnementale (Kimakowitz *et al.*, 2010, p. 9). Cette vision du changement n'est pas sans rappeler cette première définition de développement durable proposée dans le Rapport Brundtland, qui propose effectivement de concilier la logique de marché, les besoins sociaux et les impératifs environnementaux (Nations Unies, 1987).

Dans cette perspective humaniste, les futurs gestionnaires se voient présenter un narratif selon lequel il serait naturel aux personnes, mais aussi aux organisations, groupes, etc. d'assumer une responsabilité intrinsèque, de telle manière à garantir les besoins humains fondamentaux et la dignité de tous ceux et celles qui sont concernés et impactés par une décision, et ce, sur le temps long (Lawrence et Pirson, 2015, p. 392). En ce sens, des notions comme celles de salaire et

conditions de travail décentes et la littérature sur les droits humains peuvent être explorées en classe (Laasch *et al.*, 2020, p. 735). Les étudiants et étudiantes sont aussi amenés à développer une sagesse actionnable à travers l'art de balancer et d'équilibrer (plutôt que de maximiser) en présence de variables et d'acteurs nombreux aux buts, aspirations et intérêts multiples (Bachmann *et al.*, 2018). Pour ce faire, les gestionnaires de demain sont formés à mener des analyses dites globales (conciliation des particularités globales et locales), à envisager les conditions de collaborations durables et de confiance, en plus d'être sensibilisés à des processus de co-création/de décision collective où la valeur créée doit être distribuée de manière harmonieuse parmi un vaste réseau de parties prenantes (Pirson et Lawrence, 2010, p. 784).

#### 1.4.3.2 Axe 4 – Critiques adressées aux écoles de gestion en lien avec la transition

À travers le niveau de récriminations que chaque école de pensée a au sujet de la transition à l'EMR telle qu'elle a jusqu'ici été performée, il devient possible de déduire à quel point la vision du changement souhaité est éloignée de l'état actuel de l'EMR, et donc, l'ampleur des changements que chaque école de pensée réclame quant aux cursus de formation.

Sur un continuum, les critiques formulées par les tenants du paradigme utilitariste vont du scepticisme à l'annihilation de la quête poursuivie par l'EMR (Ryan et Bisson, 2011). Si certains clament que l'éveil à la sensibilité éthique en contexte universitaire arrive trop tard dans la vie des étudiants et des étudiantes, d'autres soutiennent que les entreprises, qui évoluent elles-mêmes au sein d'un système utilitariste, sont plus structurantes sur le comportement et le jugement des futurs gestionnaires que les trois années passées à l'université, alors qu'à l'extrême, certains pensent que la conscience morale ne s'apprend tout simplement pas (on en serait doté ou pas) (2006, p. 154). Au sein de ce paradigme se trouvent donc les tenants et les tenantes du statu quo. Autrement dit, on y retrouve ceux et celles qui sont satisfaits des changements jusqu'ici apportés aux cursus, l'EMR faisant l'objet de quelques cours dédiés ou encore de quelques applications au sein des cours usuels et fonctionnalistes, c'est-à-dire ceux qui ne visent pas le développement d'un style de gestion socialement responsable tels que les cours de marketing, de finance, de comptabilité, de gestion efficace des opérations, etc. (Navarro, 2008).

Pour leur part, les tenants et tenantes d'un discours non utilitariste déplorent qu'une confusion soit créée chez les personnes étudiantes qui sont invitées à suivre, en fin de parcours, un ou deux cours d'EMR qui viennent remettre en question le narratif utilitariste auquel elles ont été exposées tout au long de leur passage aux études supérieures (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 13; Laszlo *et al.*, 2017, p. 108; Lavine et Roussin, 2012, p. 431; Matten et Moon, 2004, p. 329; Spender, 2014, p. 430). D'autres craignent que d'éparpiller l'EMR dans les cours usuels ancrés dans la logique utilitariste risquerait de réduire la quête « à un traitement superficiel qui ne lui rendrait pas davantage justice (Gendron et Lapointe, 2005, p. 20). » C'est ce qui amène le paradigme non utilitariste à réclamer un dépassement des actuels changements cosmétiques en faveur d'un changement mur à mur de la trame de fond des cursus en gestion (Levin, 1989; Springett, 2005). Au sein du paradigme non utilitariste toutefois, et au sein même d'une école de pensée, la signification de ce que représente un « changement mur à mur des cursus » peut toutefois varier. Au sein du paradigme non utilitariste par exemple, certains auteurs et autrices prônent une modification en profondeur des pratiques managériales adoptées en organisation, alors que d'autres adoptent une posture plus activiste et militent pour une remise en question plus systémique de l'ordre social et des systèmes économiques et politiques en place (Fotaki et Prasad, 2015).

Tableau 1.3 Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie II : Les modalités du changement à faire

Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie II : Les modalités du changement à faire				
PARADIGMES	UTILITARISTE		NON UTILITARISTE	
Écoles de pensée	Normative	Clinique	Humaniste	Critique
<b>Axe 3</b>	<b>3.1 : Objectifs d'apprentissage</b>			
<b>Approches pour l'EMR</b>	3.1.1 Objectifs généraux			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Capacité à concilier rentabilité économique &amp; impératifs sociaux</li> <li>▸ Connaissance de l'environnement réglementaire</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Culture large</li> <li>▸ Esprit créatif, capacité à imaginer des alternatives</li> <li>▸ Réflexivité et pensée critique</li> </ul>	
			▸ Connexion avec le sens moral universel	▸ Esprit critique par rapport aux

		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Sagesse actionnable</li> <li>▸Analyses globales</li> <li>▸Décision collective, processus de co-création</li> <li>▸Équilibrage des besoins, répartition équitable dans la société de la valeur multidimensionnelle créée</li> <li>▸Aptitudes à la résolution de conflits</li> </ul>	<p>structures et pratiques en place qui reproduisent les problèmes sociaux</p> <p>▸Pensée systémique et radicale : déconstruction et dénaturalisation des présupposés et des problèmes sociaux</p>
<b>3.1.2 Savoirs, modèles, théories et approches</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Théorie du ruissellement</li> <li>▸Bonnes pratiques RSE ou DD</li> <li>▸Outils de disciplinarisation (certifications, audit de la chaîne de valeur, etc.)</li> <li>▸<i>Shared value</i></li> <li>▸Philanthropie stratégique</li> <li>▸Cadre réglementaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸BOP</li> <li>▸Théorie des parties prenantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Façons alternatives de s'organiser</li> <li>▸Besoins universels</li> <li>▸Littérature sur les droits humains</li> <li>▸Concept de salaire viable, conditions de travail saines, etc.</li> <li>▸Développement durable</li> <li>▸Théorie du ruissellement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Philanthropie de changement social</li> <li>▸Approche des Suds globaux</li> <li>▸<i>Empowerment</i></li> <li>▸Alterperformativité</li> <li>▸Approches imbricationnistes</li> <li>▸Dénaturalisation des systèmes qui reproduisent les inégalités</li> </ul>
<b>3.2 : Posture d'enseignement</b>			
<b>3.2.1 Stratégies adoptées en classe</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>▸<i>Business-case</i></li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Démarche de co-création où la personne apprenante adopte une posture active d'apprentissage</li> <li>▸Approches alternatives d'enseignement</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Transfert de connaissances</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Transfert de démarches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Simulations de situation de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸Accent sur la problématisation</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Démonstrations magistrales de modèles et théories</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de raisonnement</li> <li>▸ Méthode des cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>délibération collective</li> <li>▸ Approches visant à faire émerger l'empathie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Analyses systémiques et radicales</li> <li>▸ Mise en lumière des rapports classe/genre/race : analyses néocoloniales, décoloniales, imbricationnistes</li> </ul>
<p><b>Axe 4</b></p> <p><b>Critiques pour les changements jusqu'ici opérés</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Aucune critique : le statu quo convient</li> <li>▸ Idéologie sans fondement</li> <li>▸ Inefficace et donc vaine</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>▸ Changements cosmétiques</li> <li>▸ Barrières institutionnelles au changement</li> </ul>	

## 1.5 Discussion

Dans les prochains paragraphes, nous discutons des résultats ayant émergé de la revue de littérature. Après avoir présenté les limites de notre modèle de classification et précisé la façon dont les constats d'analyse devraient être envisagés, nous approfondissons quelques facteurs qui entravent les potentialités d'action des porteurs et porteuses d'un paradigme non utilitariste de l'EMR.

### 1.5.1 Les écoles de pensée ne sont pas des mondes mutuellement exclusifs

Comme il existe des similitudes et même des points de convergence entre les écoles de pensée, celles-ci ne doivent pas être interprétées comme des catégories mutuellement exclusives. Ceux et celles qui présentent un intérêt pour la transition vers l'EMR sont susceptibles de se reconnaître dans plus d'une école de pensée à la fois. Des points de convergence traversent même les paradigmes. L'école critique, sous-jacente au paradigme non utilitariste, se rapproche par exemple de l'école clinique, sous-jacente au paradigme non utilitariste, en ce qu'elle supporte une contextualisation des phénomènes et s'éloigne de la quête universaliste (Dehler *et al.*, 2001). Au sein du paradigme non utilitariste, nombreux sont ceux et celles qui valorisent la pratique aussi réclamée des cliniciens et des cliniciennes : on parle alors d'exercice du jugement

éthique en contexte de décision ou de sagesse actionnable (Bachmann *et al.*, 2018; Gendron et Lapointe, 2005, p. 15; Hibbert et Cunliffe, 2015).

De même, certaines pratiques managériales dites socialement responsables sont plus ardues à classer, à commencer par la rémunération variable d'actionnaires et de hauts dirigeants basés sur des critères ESG. D'un côté, cette pratique pourrait s'inscrire dans une logique de marché où l'agent rationnel favorisera des considérations ESG pour maximiser sa propre utilité. De l'autre, elle pourrait se réclamer de l'école humaniste, qui cherche à recentrer la logique de marché autour du bien commun.

Certains auteurs et autrices se déplacent au fil du temps sur le modèle de classification ou encore chevauchent deux écoles selon les rôles qu'ils et elles adoptent et selon le contexte (Carollo et Guerci, 2018, p. 264-265). Mentionnons Waddock (2016a) qui, devant l'incapacité du projet d'EMR à manifester le changement de paradigme souhaité, en est venue à penser que les analyses techniques et les solutions de types fonctionnalistes peuvent très bien convenir au niveau du baccalauréat (BAC) et de la maîtrise, et que cette volonté de pensée critique, élargie et créative devrait être réservée à des hauts dirigeants dont les décisions présentent un fort potentiel d'impact et nécessitent une capacité accrue de leadership. Cette évolution dans la façon dont une personne perçoit un problème donné est d'ailleurs cohérente avec le socio-constructionnisme qui conçoit que la perception de la réalité est construite et reconstruite de manière dynamique, au fur et à mesure que les acteurs et actrices confrontent leurs représentations avec celles des autres, mais aussi avec le « test de la réalité » (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 26).

### 1.5.2 De la difficulté à renverser le paradigme dominant

Il appert que des facteurs empêchent le renversement du paradigme utilitariste réclamé par les tenants et tenantes d'une EMR non utilitariste (Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 16).

#### 1.5.2.1 Un champ épars

Le champ du management a au fil du temps assisté à de nombreux mouvements de balancier, notamment entre un focal sur l'environnement interne et externe de la firme, entre une



conception clinique ou normative, entre des méthodologies quantitatives et qualitatives : un foisonnement qui a, à certains égards, permis d'enrichir le champ et d'appréhender une variété de phénomènes sous différents angles (Hoskisson *et al.*, 1999, p. 447). Alors que certaines disciplines comme la psychologie encouragent le travail incrémental en recherche, le raffinement des théories, les tentatives visant à appréhender un phénomène déjà étudié à travers un prisme différent, en management, les revues savantes tendent plutôt à valoriser la nouveauté comme critère de publication, ce qui a pour effet de contribuer à engendrer un champ épars (Hambrick, 2004). La présente recension des écrits a démontré que la culture d'éparpillement théorique en management semble percoler dans le sous-champ de l'éducation au management responsable (Tourish, 2020), ce qui vient supporter la mise en garde de (Cullen, 2020) nous enjoignant à ne pas concevoir l'EMR comme un projet unique, d'autant plus que les écoles de pensée peuvent elles-mêmes se nourrir de différents courants de pensée (Adler *et al.*, 2007).

Tout comme le champ du management, le sous-champ de l'EMR est aussi marqué par une alternance entre un focal interne et un focal externe (Laasch, 2018). En matière d'EMR, cette ambivalence prend la forme d'un questionnement entre responsabilité intrinsèque (davantage associée au paradigme non utilitariste) ou extrinsèque (davantage associée au paradigme utilitariste et à une éthique de la conformité). L'EMR n'échappe pas non plus aux débats ontologiques entre positivisme et constructivisme. Ces divergences font qu'au sein même d'un nouveau paradigme de l'EMR se côtoient des dissonances sur ce que constitue une EMR non utilitariste.

Si une certaine dose de dissensus apparaît nécessaire à la posture critique et à la remise en question du statu quo (Deetz, 1996, p. 197), le fait que différents groupes présentent des divergences marquées au sujet des modalités qui devraient présider à cette transition vient tout de même compliquer la mobilisation de tous et toutes autour d'un changement commun (Gupta et Cooper, 2022, p. 45).

### 1.5.2.2 Des arrangements institutionnels qui perpétuent le discours dominant

Tout un pan de la littérature révèle les arrangements institutionnels qui prévalent dans le contexte institutionnel des écoles de gestion, apportant des pistes d'explication quant à la lenteur avec laquelle cette transition est institutionnalisée, de même que l'incapacité à renverser le paradigme utilitariste dominant [voir p. ex. (Butler *et al.*, 2017; Coin, 2018; Doherty *et al.*, 2015; Fleming, 2021; Grey, 2009; Gupta et Cooper, 2022; Heffernan et Heffernan, 2018; Jones *et al.*, 2020; Kaplan, 2018; Painter-Morland *et al.*, 2016; Ramboarisata *et al.*, 2022; Springett, 2005; Tim-adical Writing Collective, 2017; Times Higher Education, 2017; Tourish, 2020; Wedlin, 2011)]. Ces analyses à saveur institutionnaliste nous renseignent notamment sur les tensions que vivent les porteurs et porteuses de changement, en particulier ceux et celles qui soutiennent une transition non utilitariste de l'EMR. En effet, ils et elles font face à des arrangements institutionnels dont les normes, pratiques et routines contribuent à reproduire le statu quo, considérés en cela comme des barrières à la transition. Ces barrières agissent et interagissent à différents niveaux : orientations politiques/institution académique au sens large (macro), université/faculté (méso) et individus/groupes (micro).

Ces analyses rapportent que dans un contexte néolibéral de désengagement de l'État (Kaplan, 2018, p. 599 et 605), les écoles de gestion sont gérées de façon à assurer la rentabilité des universités, ce qui les amènerait à se compétitionner pour attirer les étudiants et étudiantes dont les inscriptions sont sources de revenus (Times Higher Education, 2017). Pour ce faire, elles chercheraient à se démarquer par l'employabilité des personnes qu'elles diplôment, par le biais des accréditations qu'elles détiennent (Gupta et Cooper, 2022, p. 44) et par leur positionnement aux classements internationaux (Heffernan et Heffernan, 2018). Comme les organismes d'évaluation derrière ces accréditations et classements valorisent la recherche dans les revues les plus reconnues (culture du *publish or perish*), dont les critères de publication tendent à reproduire les discours dominants au détriment de ceux allant à contre-sens, ces tendances ne favoriseraient pas le renouvellement des cursus de formation sur la base d'un nouveau paradigme de l'EMR (Wedlin, 2011).

Au niveau de l'école de gestion, les différentes écoles de pensée qui s'entrechoquent et les disciplines qui évoluent en silo (marketing, ressources humaines, finance, etc.) ne permettraient pas de fédérer les porteurs et porteuses de l'EMR autour d'un projet commun (Hughes *et al.*, 2018, p. 200). La possibilité de voir émerger un changement social serait aussi fonction du style de gestion du doyen ou de la doyenne, mais aussi des gestionnaires de facultés qui seraient le plus souvent issus du monde des affaires et non de l'univers académique (Fleming, 2021, p. 3).

Au niveau micro, les innovateurs et innovatrices feraient face à une tension entre d'une part la recherche de la reconnaissance des pairs, les critères de recrutement et de promotion et, de l'autre, leur volonté de proposer de nouveaux discours allant à contre-courant (Carollo et Guerci, 2018, p. 264-265; Contu, 2018, p. 290; Grey, 2009). Le manque de ressources ne serait pas non plus à négliger, notamment en matière de formation, alors que la majorité des personnes enseignantes auraient elles-mêmes suivi une formation principalement inspirée de discours utilitaristes (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 20). De plus, les approches d'apprentissage qui interpellent la réflexivité, l'esprit critique ou créatif conviennent moins dans des classes qui, restriction budgétaire oblige, se feraient de plus en plus nombreuses. De même, dans un contexte de massification de l'offre au premier cycle, la correction de tests de connaissances à choix multiples apparaît plus cohérente avec des discours de type normatifs, ce qui requiert beaucoup moins de ressources en comparaison avec l'évaluation de travaux réflexifs et critiques.

Cette tendance des arrangements institutionnels à reproduire le statu quo n'est probablement pas étrangère à la faible proportion d'articles fondateurs d'inspiration utilitariste – normative ou clinique – ayant pu être identifiés dans la présente démarche d'exploration théorique : les tenants et tenantes du discours dominant n'ont pas (ou du moins, n'ont pas eu jusqu'ici) à défendre leur vision de l'EMR, puisque celle-ci a en quelque sorte constitué le mode « par défaut » ayant inspiré la transition à l'EMR.

## 1.6 Avenues de recherche

La recension des écrits a révélé différentes avenues de recherche à approfondir. D'abord, en contexte d'éparpillement théorique, les approches à visée incrémentale aspirant à consolider le

champ, à ajouter de la profondeur ou apporter des nuances aux connaissances existantes, à tisser des liens entre les différentes propositions ou à rallier les groupes autour d'un projet commun peuvent être opportunes (Hambrick, 2004, p. 93).

Dans cet ordre d'idées, le champ gagnerait à voir se renouveler des études empiriques, notamment les enquêtes de type état de lieux de l'EMR dans les cursus de formation. C'est que le champ de l'EMR est surtout théorique, ce qui entrave notre capacité à suivre la trajectoire de l'EMR ou encore, à effectuer des comparaisons, institutionnelles ou régionales (Moon et Orlitzky, 2011, p. 585). En effet, parmi les 173 textes considérés pour rédiger cet état de l'art, nous avons identifié seulement 16 textes empiriques, dont 9 qui proposaient un état des lieux de l'EMR dans les cursus.

Par ailleurs, bien qu'il y ait multiplication des recherches analysant les barrières institutionnelles comme entraves au changement de paradigme, jusqu'ici très peu se sont penchées sur l'influence des configurations au niveau méso (université/faculté) sur le niveau micro (porteurs et porteuses de discours allant à contre-sens du narratif dominant) (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 327; Pettigrew et Starkey, 2016, p. 659), comme s'est notamment proposée de faire Ramboarisata (2021) à travers l'étude de l'influence du climat organisationnel des écoles de gestion sur la possibilité des professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses d'endosser leurs différents rôles professoraux. En ce sens et conséquemment au plaidoyer de Hambrick (2004, p. 94) pour remettre l'humain au cœur de la recherche, il pourrait être pertinent d'aller mesurer la perception subjective des innovateurs et innovatrices institutionnels par rapport à leur propre trajectoire.

Du même coup, il pourrait être possible de répondre à l'appel de la communauté à la réalisation d'études de cas particuliers (Wymer et Rundle-Thiele, 2017). C'est qu'à ce jour, les défis que rencontrent les écoles de gestion dans la transition vers l'EMR ont surtout été étudiés à travers le cas d'une minorité d'institutions de plus grande renommée (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 327), ce qui s'explique en partie par le fait que davantage de données sont disponibles au sujet d'écoles qui se qualifient par exemple aux classements ou encore qui rapportent leur progression

aux agences internationales pour maintenir leurs accréditations, invisibilisant au passage le cas de la majorité des écoles.

De même, la description plus dense de cas exemplaires, par exemple à travers un regard rétrospectif porté sur la transition à l'EMR vécue au sein d'écoles de gestion s'étant démarqué dans l'intégration de discours alternatifs, pourrait dévoiler une meilleure compréhension des réarrangements institutionnels susceptibles de faciliter la transition et de débloquent le changement souhaité.

## **CHAPITRE 2**

### **Cadre théorique et approche de recherche**

Dans ce chapitre, nous présentons les différents éléments qui composent le cadre théorique, de même que notre approche de recherche aux plans théorique, épistémologique, ontologique et méthodologique. Nous commençons par indiquer, parmi les différents manques à combler dans la littérature sur l'EMR ayant été révélés par la recension des écrits, notre proposition de contribution à l'avancement des connaissances. Après avoir démontré l'importance des objectifs poursuivis dans ce mémoire au moyen d'une problématisation, nous présentons la démarche de recherche élaborée pour répondre à nos questions de recherche, du cadre théorique jusqu'à la méthodologie détaillée. Nous prenons soin au passage de renseigner nos lecteurs et lectrices au sujet des réflexions épistémologiques et ontologiques qui nous habitent, de même que sur l'ancrage théorique sur lequel cette recherche prend appui, étant donné que c'est en cela que résident les justifications derrière les différents choix pour le cadre théorique et la démarche méthodologique.

#### **2.1 Problématisation et amorce de cadre théorique**

Tel que démontré par les écrits recensés au chapitre 1, les écoles de gestion répondent au plaidoyer visant à remettre la responsabilité sociale au cœur de la formation en gestion, en intégrant, directement dans les cursus, des cours visant la formation au management responsable [par exemple des cours sur l'éthique, la responsabilité sociale des

entreprises/organisations (RSE/RSO) ou le développement durable (DD)]. Elles continuent néanmoins d'être critiquées pour l'ampleur et la profondeur des changements jusqu'ici opérés [voir p. ex. (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)].

Ces critiques s'appuient entre autres sur des études empiriques ayant vérifié, au fil du temps et par l'entremise de designs de recherche variés, l'état des lieux de la transition vers l'EMR, c'est-à-dire la place consentie à l'EMR dans les cursus de formation des programmes en gestion (voir Annexe A). En effet, les designs de recherche employés pour réaliser ces enquêtes diffèrent à plusieurs égards, à commencer par les terrains étudiés et les méthodes d'échantillonnage retenues. De plus, comme il n'y a pas de conceptualisation consensuelle dans la littérature autour de l'EMR (Cullen, 2020, p. 760; Gupta et Cooper, 2022, p. 45; Nonet *et al.*, 2016; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 6; Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 2), sans parler du fait que l'EMR comme construit social évolue dans le temps, les chercheurs et chercheuses qui s'efforcent d'établir un état des lieux de cette transition délimitent l'EMR comme objet de recherche de manière très variable. À cet effet, ils et elles focalisent tantôt sur les cours entièrement dédiés à l'EMR ou élargissent tantôt leur recherche pour inclure même les cours usuels et fonctionnalistes, à condition que ceux-ci traitent de quelques applications thématiques en lien avec l'EMR. Parfois, ils et elles considèrent indistinctement les cours offerts en mode obligatoire et en mode optionnel, d'autres fois ils et elles étudient les deux modes de manière distincte, révélant alors l'importance que revêt l'EMR au sein des écoles. Toujours en ce qui a trait à une conceptualisation variable de l'EMR en tant qu'objet de recherche, l'EMR est parfois étudiée comme un concept parapluie sous lequel regrouper indistinctement les différents thèmes centraux à l'EMR, comme la RSE, l'éthique ou le développement durable. D'autres fois, la pénétration des thèmes centraux à l'EMR dans les cursus est ventilée en autant de catégories distinctes.

Malgré ces importantes disparités dans les designs de recherche employés, les états des lieux convergent vers un constat général : l'EMR a bel et bien fait son entrée dans les cursus en gestion, mais demeure faiblement intégrée (Buff et Yonkers, 2004; Christensen *et al.*, 2007; Doh et

Tashman, 2014; Matten et Moon, 2004; Moon et Orlitzky, 2011; Navarro, 2008; Pezoa Bissières *et al.*, 2011; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Rehman *et al.*, 2019; Wymer et Rundle-Thiele, 2017).

Tel que mentionné, cette faible intégration de l'EMR dans les cursus n'est pas sans susciter la réflexion dans la littérature savante où de nombreux auteurs et autrices se penchent sur les barrières institutionnelles qui entravent la réalisation de cette transition dans les écoles de gestion [voir p. ex. (Butler *et al.*, 2017; Coin, 2018; Doherty *et al.*, 2015; Fleming, 2021; Grey, 2009; Gupta et Cooper, 2022; Heffernan et Heffernan, 2018; Jones *et al.*, 2020; Kaplan, 2018; Painter-Morland *et al.*, 2016; Ramboarisata *et al.*, 2022; Springett, 2005; Tim-adical Writing Collective, 2017; Times Higher Education, 2017; Tourish, 2020; Wedlin, 2011)]. En effet, en parallèle des quelques études empiriques qui examinent comment l'EMR est insérée dans les cursus, nous avons vu que le champ de l'EMR est majoritairement théorique (Moon et Orlitzky, 2011, p. 585). Rappelons que tout un pan de ce corpus est constitué d'articles conceptuels et réflexifs rédigés par des professeurs-chercheurs et professeurs-chercheuses en management (revoir les textes fondateurs à l'Appendice A). En prenant appui sur les vérifications empiriques de la transition à l'EMR, soit les études de type état des lieux, de même que sur un éclairage qui leur provient de leur expérience du terrain, ces auteurs et autrices interrogent, de manière réflexive, leurs propres rôles et responsabilités dans cette transition, de même que ceux des écoles et universités au sein desquelles ils et elles évoluent.

À travers leur rôle de chercheur ou chercheuse, ils et elles font de la littérature scientifique une arène privilégiée où débattre de la façon dont les cursus devraient évoluer ou encore des barrières à surmonter pour que leur vision de la transition à l'EMR puisse enfin être réalisée (Cullen, 2020, p. 769). Empruntant à l'essai, ils et elles se positionnent effectivement sur la nature du changement souhaité et sur les conditions d'institutionnalisation de ce changement. Ils et elles dénoncent l'exclusion de certaines voix qui se retrouvent à tort marginalisées dans les espaces de parole et de décision où sont élaborées les orientations et stratégies des écoles pour guider la matérialisation de la transition vers l'EMR (Contu, 2017; Ramboarisata, 2021; Ramboarisata *et al.*, 2022). Enfin, malgré un corpus théorique marqué par des prises de position

subjectives et particulièrement divergentes, la revue de littérature a démontré que ces textes théoriques convergent largement vers des critiques adressées aux écoles de gestion pour la faible ampleur et profondeur des changements jusqu'ici opérés en lien avec l'EMR [voir p. ex. (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)].

Comme ces critiques sont en partie formulées à partir des résultats des enquêtes démontrant la faible pénétration de l'EMR dans la formation en gestion, il apparaît important de renouveler régulièrement ces états des lieux, de sorte que les positions des auteurs et autrices soient construites à partir de données à jour.

Il apparaît en effet crucial de suivre de plus près la trajectoire que suit la transition vers l'EMR en actualisant et en répliquant autre part les études de type état des lieux de l'EMR dans les cursus en gestion (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 327; Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 31). Avoir des données à jour et régionalisées sur l'état de la transition est effectivement important : cela permet de poser un regard éclairé sur le chemin parcouru et sur le travail à accomplir, en tenant compte des particularités de contexte.

Il semble aussi essentiel de diversifier les terrains étudiés, de même que les méthodes d'échantillonnage employées pour mener ces études, ceci, afin d'enrichir le corpus de connaissances somme toute parcellaire que produit la répétition de méthodes d'échantillonnage basées sur les écoles qui figurent aux classements internationaux ou qui détiennent les accréditations les plus prestigieuses (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 327).

Par ailleurs, en matière d'avancement incrémental des connaissances et d'utilité de la science, ces données à jour peuvent servir à identifier les avenues de recherche qui mériteraient d'être approfondies pour contribuer à débloquer le changement souhaité. À ce sujet, bien que toute comparaison entre les résultats des différentes études, par exemple des comparaisons institutionnelles ou régionales, devrait être avancée avec la plus grande prudence étant donné les grandes disparités dans les designs de recherche employés, de tels exercices de comparaison



peuvent tout de même permettre l'identification de cas exemplaires où des études de cas plus denses devraient être menées pour découvrir les conditions de succès desquelles s'inspirer, notamment les réarrangements institutionnels susceptibles de faciliter la transition.

### 2.1.1 Objectifs poursuivis et choix d'un terrain pour l'étude

Le présent projet de recherche est motivé par ce double objectif visant à ajouter à la fois des données à jour et régionalisées au corpus de données plus empiriques témoignant de l'intégration de l'EMR dans les cursus en gestion. En circonscrivant, pour des raisons de faisabilité, la recherche au cas du Québec, nous sommes parvenus du même coup à répondre à ce double objectif.

En ce qui concerne la visée d'actualisation des connaissances, il fallait nous doter d'un design de recherche apparenté à celui employé par des chercheurs et chercheuses avant nous. En ce qui concerne la visée de régionalisation de ces connaissances, il nous fallait cibler un terrain n'ayant pas encore spécifiquement fait l'objet d'une telle enquête.

Toujours au plan de la régionalisation des connaissances, le cas particulier du Québec n'a pas encore fait l'objet d'un tel état des lieux (revoir annexe A). Certes, le cas du Québec s'est précédemment retrouvé inclus dans une étude s'intéressant à la situation de l'EMR dans tout le Canada menée par Wymer et Rundle-Thiele en (2017). Cependant, les résultats issus du recensement de toutes les universités canadiennes ayant un programme de baccalauréat en gestion mené par Wymer et Rundle-Thiele (2017) ne permettaient pas de ventiler, par province, les données quant à la pénétration de l'EMR dans la formation. De fait, nous ne disposons pas de données particulières pour le cas du Québec. De plus, devant des pressions grandissantes en faveur de l'EMR, il y a lieu de penser que la transition a progressé depuis l'exercice mené en 2017 par les collègues au sujet du cas du Canada. Il apparaît donc nécessaire de nous intéresser au cas du Québec.

Dans un premier temps, nous procéderons donc à une vérification empirique de la transition à l'EMR dans la formation en gestion au Québec. Une fois que nous aurons réalisé cet état des

lieux de l'EMR au Québec, nous pourrons dans un deuxième temps comparer nos résultats avec les connaissances préexistantes en matière d'EMR. Les constats qui en ressortiront nous permettront d'évaluer et de décrire, dans la deuxième partie du chapitre 3 ainsi que dans le chapitre de discussion, la trajectoire sur laquelle la transition à l'EMR semble se trouver : est-ce que l'institutionnalisation de l'EMR dans les cursus semble plutôt progresser, stagner ou reculer ? Est-elle sujette à des repositionnements ? D'autre part, analyser les résultats de cette étude à la lumière des connaissances existantes nous permettra aussi de positionner le cas du Québec par rapport à autre part, à savoir si les écoles de gestion du Québec semblent s'illustrer de manière particulière en matière d'EMR.

Pour répondre au premier objectif, la structure de la preuve sera dite descriptive étant donné qu'elle est basée sur la description simple de données colligées et que les principaux résultats se présentent sous forme de description d'un état (Gauthier, 2009, p. 174). Une structure de la preuve descriptive ne peut toutefois pas faire l'économie d'un exercice d'analyse approfondie. C'est sur ce travail d'analyse que repose d'ailleurs l'objectif secondaire visant à discuter de l'état des lieux de l'EMR au Québec à la lumière des connaissances existantes dans la littérature afin de décrire la trajectoire que semble suivre l'EMR. Cette discussion quant à la trajectoire suivie par l'EMR sera amorcée dans la deuxième partie du chapitre 3 pour culminer au chapitre 4, lequel est justement dédié à la discussion et l'analyse.

En l'occurrence, au-delà du portrait de la transition, il importera d'analyser cet état de fait par le prisme de l'appareillage théorique retenu. « [...] [C'est] grâce à la théorie que le chercheur saura quelles observations faire et comment interpréter ses observations. [...] [Les] données ne parlent pas d'elles-mêmes; il faut leur donner un sens grâce à la théorie (Gauthier, 2009, p. 176). » Puisque cette théorisation retenue est, en l'espèce, l'approche néo-institutionnelle de la théorie des organisations, comme nous le verrons en détail plus en avant à la section 2.2.1, il s'agira d'analyser l'état de fait en tant que phénomène social, c'est-à-dire en le replaçant dans son contexte institutionnel, lequel est lui-même pluriel, complexe, évolutif et dynamique :

Les écoles de gestion, comme toutes institutions, sont le produit de leurs circonstances, leurs raisonnements et stratégies ne peuvent jamais être

complètement extraits de leurs circonstances temporelles, spatiales, historiques, sociales et culturelles (traduction libre) [(Johnson, 2007 et Stinchcombe, 1965), cités dans (Khurana et Spender, 2012, p. 621)].

### 2.1.2 Questions de recherche

Rappelons que cette recherche se propose d'actualiser et de régionaliser les connaissances qui nous renseignent sur l'état de la transition vers l'EMR dans les écoles de gestion par l'étude du cas particulier du Québec, ceci, afin de pouvoir éventuellement discuter de la trajectoire que semble suivre l'EMR et des particularités régionales pour le terrain étudié. Pour pouvoir poser un regard sur la trajectoire que semble suivre la transition à l'EMR, nous devons éventuellement procéder à la confrontation des résultats qui émergeront de notre état des lieux de l'EMR au Québec avec les connaissances existantes, à commencer par les états des lieux de l'EMR ayant été réalisés avant nous et autre part, en particulier celui réalisé par Wymer et Rundle-Thiele et ayant permis d'établir le portrait de l'EMR au Canada en (2017).

Nous avons donc formulé nos questions de recherche pour pouvoir à terme procéder audit exercice de confrontation entre nos résultats et ceux issus de l'étude réalisée par Wymer et Rundle-Thiele (2017). Nous avons en effet formulé nos questions de recherche à partir des questions (p. 22-23) et des données obtenues (p. 24-28) par Wymer et Rundle-Thiele (2017). Pour établir leurs propres questions de recherche et identifier les données devant être colligées, Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 22-23) ont procédé de manière inductive. L'auteur et l'autrice ont d'entrée de jeu formulé quelques questions de recherche préliminaires et exploratoires à partir des états des lieux ayant été réalisés par d'autres avant eux, soit :

Les thèmes comme l'éthique et/ou la RSE et/ou la durabilité sont-ils enseignés dans les universités visées ? Si ces thèmes sont enseignés, sont-ils proposés comme cours obligatoires ou optionnels ? Dans quelle mesure ces thèmes sont-ils inclus dans les cursus de formation des établissements d'enseignement étudiés ? Combien d'établissements proposent plusieurs cours sur un ou plusieurs de ces thèmes (traduction libre) ?

Dans un deuxième temps, alors qu'il et elle en étaient à explorer les données secondaires à traiter, soit la structure et le contenu des cursus de formation en gestion, l'auteur et l'autrice ont

constaté la nécessité d'ajouter à l'éthique, à la RSE et au développement durable d'autres catégories de cours devant être examinées, soit la globalisation (d'un point de vue prosocial) et le secteur à but non lucratif.

Enfin, à la lumière des données présentées à la section « Résultats » de leur article, il appert également que Wymer et Rundle-Thiele (2017) se sont octroyé la liberté de revoir, chemin faisant, les données devant être colligées ou, du moins, la manière de les mesurer ou de les présenter. En effet, l'auteur et l'autrice se sont finalement intéressés à la prévalence des différentes catégories de cours, à savoir si des catégories semblent prédominer par rapport à d'autres. Wymer et Rundle-Thiele (2017) ont aussi développé deux indicateurs pour décrire la pénétration de l'EMR dans les cursus, soit un indicateur de niveau, qui s'intéresse au nombre total de cours d'EMR offerts par chaque établissement d'enseignement, ainsi qu'un indicateur d'étendue, qui s'intéresse à la variété de thèmes centraux à l'EMR couverts par chaque institution. Ces indicateurs ont ensuite permis à l'auteur et à l'autrice de comparer la performance institutionnelle des différents établissements à l'étude en matière d'intégration de l'EMR.

À l'instar de Wymer et Rundle-Thiele (2017), nous avons également procédé de manière inductive pour élaborer nos questions de recherche et identifier les données devant être colligées. Nos questions de recherche préliminaires et exploratoires ont été formulées à la fois depuis les questions élaborées par Wymer et Rundle-Thiele et listées aux pages (p. 22-23) et depuis les résultats de leur étude. Rappelons que nous souhaitons organiser notre collecte de telle façon à pouvoir, à terme, confronter nos résultats avec ceux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), pour ainsi pouvoir discuter de la trajectoire que semble suivre l'EMR et des particularités du cas du Québec.

Nous avons donc formulé les questions préliminaires suivantes : Quel est le niveau d'intégration de l'EMR dans les cursus en gestion ? Quelle est l'étendue des cours offerts par les écoles visées ? Quelle est la performance des différents cas à l'étude, autant en termes de niveau d'intégration que d'étendue ? Quelle est la prévalence des différentes catégories (éthique, RSE,

développement durable, globalisation prosociale et secteur à but non lucratif) ? Est-ce que les cours proposés sont obligatoires ou optionnels ?

Nous verrons à la section 2.3, dédiée à la présentation de la méthodologie détaillée et au restant du cadre théorique, comment nous avons aussi dû, à l'instar de Wymer et Rundle-Thiele (2017), procéder à des ajustements mineurs pour ces questions de recherche afin de rendre compte d'un objet de recherche lui-même évolutif. À terme, ces questions de recherche nous permettront de répondre à notre objectif principal qui consiste à décrire l'état des lieux de l'EMR dans les écoles de gestion du Québec. De même, à notre objectif secondaire, qui est de discuter de la trajectoire que semble suivre la transition à l'EMR dans les écoles de gestion, en particulier pour le cas du Québec.

## 2.2 Théorisation et approche de recherche

La section 2.2 est dédiée à la présentation des grandes lignes du support théorique sur lequel nous nous appuyons pour bâtir notre projet de recherche, de même qu'à la présentation de notre posture épistémologique et ontologique. Situer une recherche par rapport à une théorie est essentiel. « C'est à partir d'une théorie que l'on formule des hypothèses, définit des concepts et choisit des indicateurs [...] [La] théorie crée la capacité d'imaginer des explications pour tout phénomène social (Gauthier, 2009, p. 112). » Elle indique, lorsqu'on fait face à des conceptualisations non consensuelles, quelle acception doit être retenue pour mener une recherche. En effet, « [en] soumettant la problématique à une théorie, on se retrouve inévitablement à réduire le thème de la recherche à un processus de spécification de la problématique (Gauthier, 2009, p. 115)... »

Partager les présupposés ontologiques et épistémologiques qui sont les nôtres est tout aussi important. Au plan de l'intégrité en recherche, se montrer transparents sur la conception plus ou moins positiviste ou constructiviste que nous avons de la réalité à connaître, de même que sur la nature de la connaissance que nous apprêtons à produire permet aux lecteurs et aux lectrices de bien soupeser la valeur des résultats qui émergeront de cette recherche, les

interprétations qu'il faut en tirer et le niveau de confiance avec lequel ces observations devraient être considérées (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15).

### 2.2.1 L'éclairage de la théorie néo-institutionnelle pour les études organisationnelles

Le sujet de cette recherche, soit la transition à l'EMR dans les écoles de gestion, se retrouve en l'occurrence appréhendé par le prisme des études organisationnelles, en particulier depuis son approche néo-institutionnelle. Les études des organisations, qui s'intéressent à la vie organisationnelle, constituent un outil d'analyse prédominant dans la discipline du management (Huault *et al.*, 2015, p. 2 et 14). Elles peuvent notamment être utiles pour observer, de manière contrastée, comment se comportent différentes organisations qui évoluent dans un même contexte institutionnel. Pour ce faire, elles « empruntent concepts, images et théories à des disciplines plus ou moins proches, fréquemment aux autres sciences humaines et sociales (Huault *et al.*, 2015, p. 1) », dont la théorie sociologique néo-institutionnelle.

L'article *Les théories des organisations sont-elles bien inspirées ? Quatre regards* de Huault *et al.* (2015) permet justement de retracer efficacement les grandes lignes de la trajectoire suivie par les études organisationnelles en management selon les différentes théories et approches qui les ont nourries au fil du temps, notamment l'approche socio-constructionniste de la théorie néo-institutionnelle (TNI) mobilisée pour cette recherche.

En effet, depuis sa proposition par Berger et Luckmann, différentes conceptions de la TNI se sont alternées, dans une sorte de mouvement de balancier entre la vision plus structuraliste initialement portée et une vision volontariste et individualiste (Huault *et al.*, 2015, p. 14). Le néo-institutionnalisme sociologique a effectivement commencé par se focaliser sur le phénomène d'encastrement institutionnel, c'est-à-dire sur la façon dont les institutions, une fois en place, contraignent les actions. À terme, cette dynamique amène toutes les organisations qui évoluent dans un même contexte institutionnel à adopter plus ou moins les mêmes structures et comportements. On parlera alors d'isomorphisme institutionnel [(DiMaggio P. et Powell W. (1983), cités dans (Huault *et al.*, 2015, p. 14)].

À partir des années 2000, la TNI a subi un virage important alors que la capacité des acteurs et actrices de proposer des modifications aux arrangements institutionnels est venue invisibiliser la portion structuraliste, ou déterministe, pourtant névralgique aux travaux initiaux de ses fondateurs. Huault *et al.* (2015, p. 14-16) décrivent ce changement de cap comme un « tournant agentiel », lequel a fait des acteurs et actrices évoluant au sein d'un contexte institutionnel de véritables innovateurs et innovatrices capables de proposer de nouvelles règles du jeu.

En faisant de la TNI un espace de réflexion privilégié pour interroger les questions de changement institutionnel, ce changement de cap l'a éloignée, toujours selon Huault *et al.* (2015, p. 16), de l'idée d'acteurs et d'actrices encadrés telle que véhiculée dans le projet initial.

Une conception plus fidèle au projet constructionniste initial [...] prendrait en compte les interdépendances entre les institutions et les acteurs ; En particulier, la manière dont les institutions peuvent influencer le comportement de tous les acteurs, mais aussi les modalités par lesquelles les acteurs interprètent, puis performant l'institution pour parfois, mieux s'en émanciper [(Butler, 2004), cité dans (Huault *et al.*, 2015, p. 16)].

#### 2.2.1.1 Une conception socio-constructionniste de la théorie

Le présent projet de recherche, qui vise à rendre compte d'un changement social dans un univers institutionnel particulier, soit la transition vers une formation plus responsable dans les écoles de gestion, s'inscrit donc dans une vision socio-constructionniste de la TNI.

Tel que démontré dans les écrits recensés grâce à la revue de littérature, la dynamique contraignante dans laquelle évoluent les écoles et facultés de gestion s'inscrit pleinement dans la portion structuraliste de la TNI. En effet, l'encastrement institutionnel qui est celui des écoles de gestion fait qu'elles sont soumises à des forces précises, à différents niveaux, et ayant pour effet de limiter l'émergence de discours ou pratiques alternatifs (Fleming, 2021), comme les changements de cursus que commande la transition vers l'EMR. En effet, entre la vive compétition que créent les classements internationaux et la culture de publication, entre la

course aux inscriptions qui dérive de la formule de financement des universités<sup>5</sup> et l'effet contraignant des orientations politiques domestiques (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022), les écoles et facultés de gestion se retrouvent incitées – si ce n'est restreintes – à diffuser, notamment par l'enseignement prodigué, des pratiques et discours qui permettront de diplôméer des étudiants alignés sur les besoins en compétences des entreprises (Butler *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2020). Puis, comme ces entreprises sont à leur tour soumises aux forces en jeu dans leur propre contexte institutionnel, notamment aux impératifs de rentabilité économique inhérents à l'économie de marché capitaliste néolibérale et globalisée dans laquelle elles tentent de survivre, la quête d'employabilité pour les diplômés en gestion crée donc des conditions de perpétuation d'une formation pourtant pointée du doigt pour avoir contribué à diplôméer les gestionnaires aux pratiques managériales questionnables (Ghoshal, 2005; Parker, 2018).

Néanmoins, si l'on se fie aux études de type état des lieux ayant examiné les cursus des écoles de gestion depuis plus de deux décennies, des signaux de changements, bien que mineurs, indiquent que des innovateurs et innovatrices institutionnels (portion volontariste de la TNI) sont à pied d'œuvre pour institutionnaliser un changement dans les cursus en faveur d'une formation au management socialement plus responsable.

#### 2.2.1.2 La question du changement institutionnel

Nous l'avons souligné, depuis sa proposition initiale, différentes conceptions de la TNI se sont alternées, « [oscillant] entre une vision structuraliste [...] qui insiste sur l'ordre et la conformité et, plus récemment, une vision individualiste [...] présentant la figure d'un acteur héroïque » capable de façonner en retour ces institutions (Huault *et al.*, 2015, p. 14). »

Nous soutenons en l'espèce la cohabitation de ces différentes propositions au sein d'une conception de la TNI qui se rapprocherait de celle socio-construite initialement portée par ses fondateurs (Huault *et al.*, 2015, p. 17). Nous reconnaissons en effet l'interdépendance entre les

---

<sup>5</sup>Lorsque le financement public de l'éducation est fonction de l'effectif étudiant, les institutions d'enseignement se trouvent incitées à mousser leurs inscriptions étudiantes pour augmenter leurs revenus.



deux pôles, considérant à la fois qu'un changement social puisse prendre forme, sous certaines conditions, tout en entrevoyant que les potentialités d'action se trouvent restreintes en raison du phénomène structurant d'encastrement institutionnel qui dérive de l'effet combiné et réciproque d'arrangements institutionnels (Huault *et al.*, 2015, p. 14).

En somme, de la vision volontariste, nous retenons la capacité d'action d'« un acteur volontariste capable d'influencer son environnement (p. 16) ». De la vision structuraliste, nous retenons que le contexte institutionnel balise tout de même les potentialités d'action des acteurs et actrices et détermine les conditions dans lesquelles un changement social peut prendre forme.

À travers cette conception de la TNI, nous insistons donc sur le caractère socio-construit des institutions, c'est-à-dire que nous reconnaissons que les institutions sont le fruit d'acteurs et d'actrices qui les ont imaginées puis façonnées, mais aussi, et même surtout, d'acteurs et d'actrices qui les maintiennent et les perpétuent par leur participation. Entrevoir en la participation des acteurs et actrices une condition de maintien des institutions implique nécessairement de reconnaître sa proposition contraire, c'est-à-dire la possibilité qu'un changement social puisse également prendre forme sous l'impulsion d'innovateurs et d'innovatrices.

Les acteurs et actrices seraient donc dotés, sous certaines conditions, de la capacité de remettre en question ces institutions, de proposer de nouvelles règles du jeu et de développer des stratégies pour en convaincre d'autres d'abandonner leurs routines et d'accepter les changements qu'ils et elles proposent et ainsi « insuffler des forces transformatrices dans l'environnement institutionnel (Huault *et al.*, 2015, p. 16) p. 16. »

Ces transformations sociales ne suivent toutefois pas toujours une trajectoire linéaire : des phases de gains, de stagnation, de reculs et de repositionnement peuvent s'alterner, résultant de l'effet dynamique et réciproque entre l'action des porteurs de changement et les barrières érigées par les arrangements institutionnels et les tenants du statu quo. Les transformations proposées peuvent, ou pas, s'institutionnaliser et former une nouvelle réalité (nouveaux idéaux

véhiculés à travers des discours, pratiques et routines inédits) qui sera à son tour relativement stable (Huault *et al.*, 2015, p. 3-4). Également, différentes visions d'un changement à institutionnaliser peuvent cohabiter, voire s'entrechoquer (Best, 1995, p. 8), comme c'est d'ailleurs le cas en ce qui concerne la transition à l'EMR (Gupta et Cooper, 2022, p. 45). Rappelons en effet que c'était précisément le projet de la présente revue de littérature réalisée au chapitre 1, laquelle a notamment permis de représenter, au sein d'une classification, les principaux points de divergence entre les différents paradigmes et écoles de pensées depuis lesquels l'EMR est conçue puis portée.

### 2.2.2 Réflexions ontologiques et épistémologiques

Revendiquer une conception socio-construite du phénomène social que nous cherchons à appréhender, soit le changement social qui réside en la transition à l'EMR telle qu'elle prend forme dans les écoles de gestion sous l'impulsion de ses porteurs et porteuses, revient à se réclamer par le fait même d'une ontologie dite constructiviste.

La dimension ontologique « questionne la nature de la réalité à connaître [...] :

- Quelle est la nature du réel que l'on veut connaître ? [...]
- Peut-il s'apparenter au monde naturel ? (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 15 et 20) »

Par opposition au positivisme qui considère son objet de recherche comme une réalité objective, c'est-à-dire comme une réalité qui existe d'elle-même et qui est régie par des règles naturelles et immuables, l'objet qui nous intéresse en l'espèce, soit la transition vers l'EMR, commande plutôt d'inscrire la recherche dans un paradigme davantage constructiviste. Si le paradigme positiviste convient parfaitement à certains objets de recherche, notamment en sciences naturelles, la réalité que nous cherchons à appréhender en est une qui est construite et non donnée. En effet, la transition vers l'EMR existe seulement à travers la subjectivité de ceux et celles qui la portent : elle peut exister si et seulement si elle continue d'être portée à travers des discours et des pratiques sociales (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 22-25).

En ce sens, la transition vers l'EMR est dite socio-construite. C'est une abstraction, indissociable de la subjectivité de ses porteurs et du contexte dans laquelle est prise forme, dont il reste néanmoins possible de s'approcher. En effet, une réalité abstraite comme cette transition peut être appréhendée, à condition d'être opérationnalisée à travers des indicateurs qui peuvent être empiriquement vérifiés (Gauthier, 2009, p. 228). « Les perspectives qualitatives revendiquent ces réalités subjectives et intersubjectives comme objets de connaissance scientifique (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 1) ».

Au plan épistémologique se posent alors les questions suivantes :

Quelle est la nature de la connaissance produite ? Est-elle objective, reflet d'une réalité qui existe indépendamment du chercheur ? Une construction qui permet de tenir la place du réel ? Est-elle relative à l'interprétation du chercheur ? À la finalité du projet de recherche (Allard-Poesi et Perret, 2014, p. 20) ?

Pour rendre compte de cet objet de recherche indissociable des significations sociales que lui attribuent ses porteurs et porteuses, c'est effectivement une approche méthodologique qualitative qui s'impose, en l'occurrence une démarche fondée sur l'analyse de contenu, afin de révéler le sens des contenus figurant aux cursus des écoles de gestion et vérifier leur adéquation avec l'EMR.

Nul ne peut produire une connaissance par l'entremise d'une méthode qualitative qui soit totalement exempte des subjectivités du chercheur ou de la chercheuse. Toutefois, l'élaboration d'une démarche la plus systématique et objectivée possible permettra de nettoyer au mieux la connaissance produite de cette part de subjectivité (Gauthier, 2009, p. 240). En effet, au sein des perspectives qualitatives, chaque approche méthodologique propose des règles et procédures à suivre en ce sens (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 2).

Résumons le cadrage théorique, ontologique et épistémologique du mémoire en réitérant d'abord que comme nous étudions le changement social en train de se faire dans les écoles de gestion pour diplômer une future génération de gestionnaires plus responsables socialement, cette recherche s'inscrit dans l'approche néo-institutionnelle de la théorie des organisations, et

plus particulièrement dans sa mouture socio-constructionniste. En effet, nous avons une conception constructiviste de la transition à l'EMR qui existe si et seulement si ses porteurs et porteuses continuent d'œuvrer à son institutionnalisation. Même si nous reconnaissons effectivement aux acteurs et actrices qui évoluent dans les écoles de gestion une capacité agentielle, c'est-à-dire que nous les estimons capables d'introduire des changements dans leur environnement institutionnel pour réaliser la transition à l'EMR, nous prenons quand même acte du caractère limitant et structurant des institutions à modifier, lequel n'est pas sans entraver leurs volontés et potentialités. Enfin, pour être en mesure de rendre compte de l'état des lieux de l'EMR, c'est-à-dire du projet d'EMR tel qu'il a été jusqu'ici institutionnalisé par ses porteurs et porteuses, en particulier dans les écoles de gestion du Québec, nous devons prendre appui sur les méthodes qualitatives. Le détail de la démarche méthodologique que nous avons suivie fait d'ailleurs l'objet de la prochaine section.

### 2.3 Méthodologie

Dans cette section, la méthodologie détaillée sera présentée, notamment la démarche de sélection des cas, les critères d'inclusion pour la collecte de données, les opérations empiriques suivies pour la mesure et les considérations entourant l'interprétation et l'analyse des résultats. Un protocole transparent et détaillé pourrait être répliqué par d'autres chercheurs ou chercheuses qui entreprendraient, à leur tour, de contribuer à l'avancement des connaissances qui nous renseignent sur l'état des lieux de la transition à l'EMR et, conséquemment, sur la trajectoire de changement (Thiétart, 2014).

À travers la présentation de la méthodologie sera également présenté le restant du cadre théorique ayant guidé le projet. Mis à part la problématique, laquelle inclut les questions de recherche et les hypothèses, le cadre théorique comprend aussi les concepts clés, leurs définitions et les indicateurs (Gauthier, 2009, p. 213). Ce cadre théorique a été élaboré à partir d'allers-retours entre l'état des connaissances sur le sujet, l'exploration des données empiriques que nous nous apprêtons à traiter, soit la structure et le contenu des cursus de formation en gestion, et l'éclairage en provenance de la théorie néo-institutionnelle.

### 2.3.1 Démarche pour la sélection des cas, programmes et cursus à l'étude

Puisqu'il y a beaucoup plus d'inscriptions dans les universités au premier cycle qu'aux cycles supérieurs, le baccalauréat apparaît comme un lieu névralgique où diffuser l'EMR dans l'espoir de former une future génération de managers plus habilitée à manœuvrer les défis qui seront ceux de leur époque (Matten et Moon, 2004, p. 328-329; Universités Canada, 2022). C'est donc ce niveau d'enseignement que nous avons ciblé pour mener notre enquête. Ceci établi, il fallait se doter de critères pour guider l'identification des institutions et cursus à étudier.

De plus, comme nous envisageons entreprendre un exercice de comparaison entre les résultats de notre enquête et ceux des états des lieux de l'EMR menés avant nous et autre part, encore fallait-il s'assurer de comparer des cas qui présentent certaines parentés de contexte (Thiétart, 2014, p. 114). En l'espèce, nous avons pris soin de confronter entre eux des cas qui partagent des parentés de contexte, d'une part au plan de l'encastrement institutionnel, et de l'autre, au plan de la taille de l'institution.

Au plan de l'encastrement institutionnel, il apparaissait en premier lieu crucial de confronter entre elles des institutions évoluant au sein d'un ensemble commun d'arrangements institutionnels. C'est ce qui a motivé l'identification, parmi les 13 établissements d'enseignement<sup>6</sup> sur le territoire québécois offrant des programmes de premier cycle universitaire en gestion, commerce ou administration, celles qui avaient institutionnalisé leur offre au sein d'une école ou d'une faculté dédiée. En effet, nous avons succinctement vu dans la revue de littérature et à la section précédente que les écoles et facultés de gestion évoluent dans un contexte institutionnel particulier. L'effet combiné et réciproque des arrangements institutionnels qui le composent est reconnu, dans nombre d'analyses à saveur institutionnaliste, pour limiter l'émergence de discours ou pratiques alternatifs dans les écoles de gestion, comme les changements de cursus que commande la transition à l'EMR (Butler *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2020). Ce phénomène d'encastrement a pour effet de limiter la capacité agentielle des personnes qui cherchent à instituer des changements dans les écoles et facultés de gestion, les

---

<sup>6</sup>Les institutions tant francophones qu'anglophones ont été considérées.

arrangements institutionnels étant plus favorables au statu quo et à la perpétuation d'une formation en gestion pourtant dénoncée pour son incapacité à former des gestionnaires socialement responsables (Ghoshal, 2005; Parker, 2018).

Au plan de la taille des institutions, nous avons ensuite retenu les écoles et facultés de gestion comptant plus de 5000 étudiants et étudiantes inscrits. Ce critère visant à filtrer les cas en fonction de la taille a été élaboré à partir d'une hypothèse avancée par Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 26) depuis les résultats de leur étude, lesquels laissaient poindre une possible corrélation entre l'importance de la taille des universités<sup>7</sup> et l'exemplarité en matière d'EMR.

Tout compte fait, la combinaison de ces critères de sélection a conduit à l'étude de 6 écoles ou facultés de gestion, installées sur le territoire québécois, avec plus de 5000 étudiants et étudiantes inscrits et offrant des programmes de premier cycle en gestion, en administration ou en commerce (Universités Canada, 2022), soit :

- L'École des sciences de la gestion (ESG) de l'Université du Québec à Montréal (UQAM);
- Les Hautes études commerciales (HEC Montréal) affiliées à l'Université de Montréal (UdeM);
- L'École de gestion de l'Université de Sherbrooke (UdeS);
- La Faculté des sciences de l'administration (FSA) de l'Université Laval (ULaval);
- La Desautels Faculty of Management de l'Université McGill;
- La John Molson School of Business de l'Université Concordia.

Il fallait ensuite se doter de critères de sélection pour les cursus à l'étude. L'objectif étant toujours de jeter les conditions de base à l'exercice de la comparaison entre les cas d'étude, nous avons ciblé les programmes visant à former des gestionnaires (baccalauréats de 90 crédits en gestion, en administration ou en commerce) qui arboraient la structure usuelle, c'est-à-dire un tronc commun visant à doter les gestionnaires en devenir des éléments de base d'une formation générale en gestion, un choix de spécialisation et un certain nombre de crédits au choix<sup>8</sup>. Les

---

<sup>7</sup>En nombre d'étudiants et d'étudiantes inscrits.

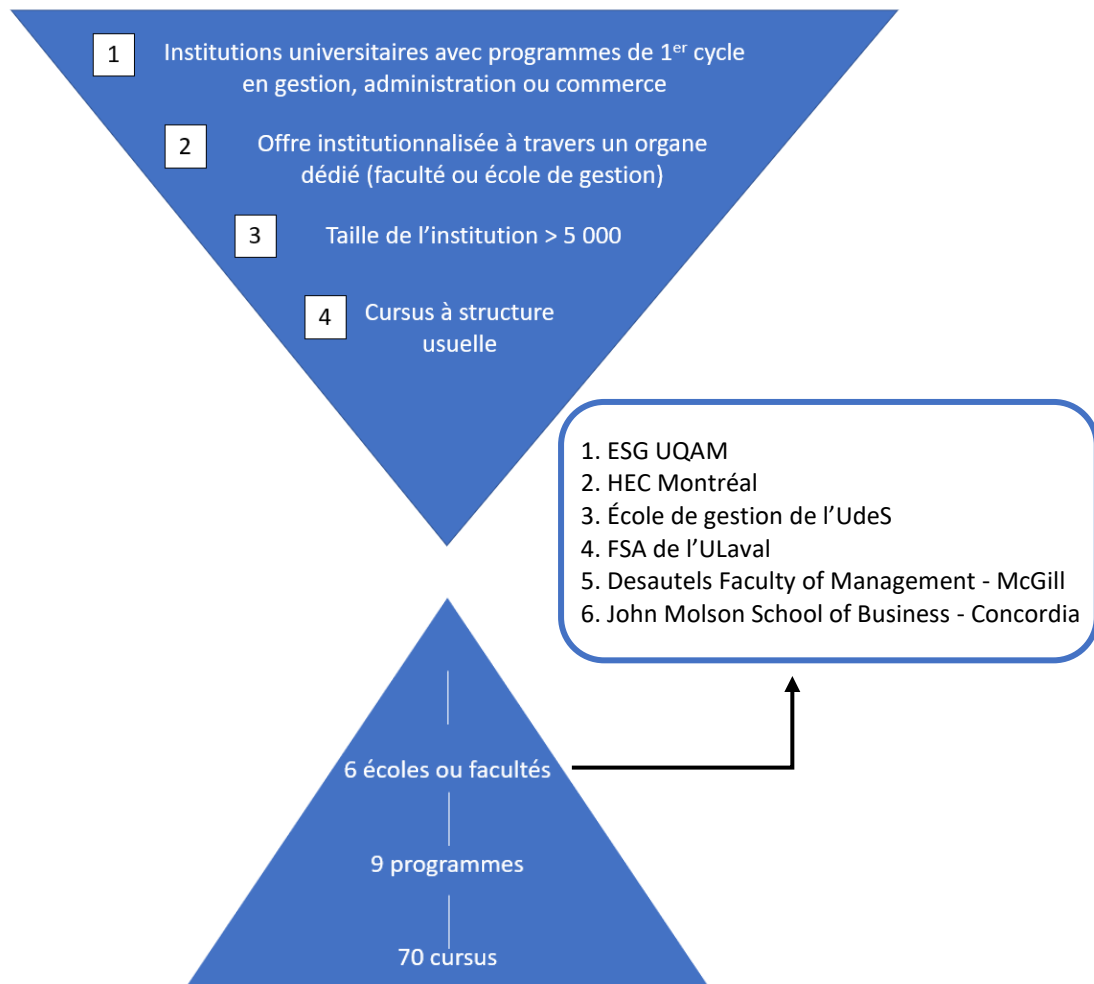
<sup>8</sup>Il est à noter que pour ces cours au choix, il est commun pour les écoles d'intégrer, dans leurs cursus, des cours issus d'autres disciplines (par exemple des cours de politique, d'anthropologie, d'économie, etc.) pour élargir leur offre de cours aux étudiants et étudiantes.

cursus de chaque spécialisation ont été examinés distinctement étant donné que la pénétration de l'EMR varie d'une spécialisation à l'autre, et ce, pour un même programme.

Toujours en ayant la visée comparative à l'esprit, les institutions et les programmes consacrés à la gestion publique comme l'École nationale d'administration publique (ÉNAP) ou encore le baccalauréat en Gestion publique de l'UQAM ont dû être délaissés en raison de leur distance par rapport à la dynamique institutionnelle ci-devant présentée. En effet, nous leur avons reconnu un biais particulièrement favorable envers la poursuite du bien commun, étant attendu que le service à la société figure comme préoccupation centrale, voire comme finalité dans les cursus de ces institutions et programmes dédiés à la gestion publique. En tenant compte des parentés de contexte nécessaires à l'exercice de la comparaison entre différents cas d'étude, cet a priori de finalité collective inhérent aux formations en gestion publique aurait créé un trop grand décalage par rapport au cas de la majorité des écoles de gestion qui nous intéressent pour cette étude, soit celles qui sont réputées être orientées vers la satisfaction des besoins en compétences des entreprises privées et qui sont pointées du doigt pour leur incapacité à former des gestionnaires socialement responsables.

Les impératifs de parentés de contexte ont de surcroît mené à l'exclusion de programmes effectivement offerts par les écoles de gestion visées par cette étude, mais ne présentant pas la structure usuelle, par exemple les baccalauréats en Communication appliquée, en Économie et en Études de l'environnement de l'UdeS, étant donné qu'ils ne présentent pas de tronc commun destiné à fournir une formation de base en gestion. Tout cursus particulier ne trouvant pas d'équivalents dans les autres cas à l'étude a aussi été exclu, par exemple les baccalauréats en Gestion du tourisme et de l'hôtellerie et en Gestion et design de la mode de l'ESG UQAM.

Figure 2.1 Résumé schématique des filtres appliqués pour la sélection des cas et cursus à étudier



### 2.3.2 Démarche pour la collecte et la mesure des données

Après avoir sélectionné les cas, « [...] la seconde phase de la recherche sociale est la formation de l'information ou la collecte des données (Gauthier, 2009, p. 10). » Pour dresser un état des lieux de l'intégration de l'EMR dans les cursus des cas à l'étude, des documents accessibles publiquement sur le site web des institutions concernées (descriptions des programmes,



structure des cursus, titres et descriptions de cours et accessibilité aux cours par trimestre) ont été récoltés et minutieusement examinés.

La structure de la preuve retenue doit pouvoir permettre d'aboutir à une réponse aussi valide, objective, précise et économique que possible pour la problématique, en toute transparence quant aux potentialités et aux limites de la méthode de recherche choisie (Gauthier, 2009). C'est une méthode fondée sur l'observation de documentation institutionnelle qui est apparue la plus économique (le tout étant accessible publiquement sur le site web des institutions visées), mais aussi la plus fiable sur le plan de la validité des résultats, considérant les limites des méthodes basées sur la réponse de tiers (entrevues ou sondages) testées par d'autres avant nous : un faible taux de participation et un biais favorable engendré par une participation volontaire notamment (Matten et Moon, 2004, p. 326-328).

Par le prisme d'une méthode fondée sur l'analyse de contenu, les données récoltées (soit les différents cours qui figurent aux cursus) seront mesurées par rapport à un concept donné (soit la transition à l'EMR) via des indicateurs appropriés (soit les différentes catégories de cours dédiés à l'EMR) (Gauthier, 2009, p. 231). C'est en effet principalement par cette vérification empirique que sera opérationnalisé le concept abstrait d'EMR : nous dirons que les différentes catégories de cours d'EMR sont autant d'indicateurs de la transition qui prend forme dans les écoles de gestion.

Enfin, comme la stratégie de démonstration est basée sur la description simple de nombreuses unités (plus de 1500 cours analysés), l'approche est dite descriptive. La preuve avancée sera effectivement la description d'un état, en l'occurrence l'état de la transition vers l'EMR dans les écoles de gestion du Québec (Gauthier, 2009, p. 171-174). Cette description pourra ensuite faire l'objet d'une analyse plus approfondie afin de décrire la trajectoire générale de l'EMR ainsi que les spécificités pour le cas du Québec.

### 2.3.2.1 Définition retenue pour la transition à l'EMR

Comme ce concept d'EMR est le point de référence, il est essentiel qu'il ait été préalablement défini de façon précise (Gauthier, 2009, p. 231). Devant des définitions non consensuelles pour un même concept, comme c'est le cas pour celui d'EMR (Cullen, 2020, p. 760; Gupta et Cooper, 2022, p. 45; Nonet *et al.*, 2016; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 6; Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 2), il est essentiel de se rapporter à l'éclairage théorique retenu pour guider le choix de la conceptualisation à retenir (Gauthier, 2009, p. 115).

Rappelons que la théorie néo-institutionnelle retenue en l'espèce reconnaît que différentes conceptions d'un même changement social peuvent cohabiter, voire entrer en tension. Comme l'objectif de la présente recherche est de décrire l'état de la transition, autrement dit, la façon dont l'EMR est insérée dans formation, et ce, dans toutes ses acceptions, une conceptualisation assez large de l'EMR devait être retenue pour témoigner de toutes ces façons de concevoir et de faire advenir le changement souhaité.

En parallèle, il nous fallait garder bien en vue l'exercice de comparaison à venir entre les résultats de notre enquête et ceux des états des lieux réalisés avant nous et autre part, en particulier celui de Wymer et Rundle-Thiele (2017), à des fins d'actualisation et de régionalisation des données. En effet, rappelons que nous cherchons à élaborer un design de recherche le plus apparenté possible à celui retenu par cet auteur et cette autrice, et cela commence par se rapprocher au mieux de la conceptualisation qu'il et qu'elle ont retenu pour définir l'EMR.

C'est donc avec ces considérations en tête que nous avons décidé de reproduire la définition englobante de l'EMR retenue par Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 30), celle-ci étant capable de rendre compte de l'EMR, tous paradigmes et écoles de pensée confondus :

Éduquer les futurs gestionnaires à l'EMR requiert de délaisser une formation alignée avec la maximisation des profits comme finalité pour les entreprises au profit d'une quête d'amélioration du bien-être de la société. Ce changement de cap implique de concéder aux intérêts des autres parties prenantes de la société une place de premier plan dans la formation dispensée par les écoles de gestion.

### 2.3.2.2 Construction de l'outil de collecte et de mesure

Selon Gauthier (2009, p. 176), comme toute autre structure de preuve, une approche descriptive fondée sur l'analyse de contenu doit respecter deux critères fondamentaux pour être considérée comme scientifique :

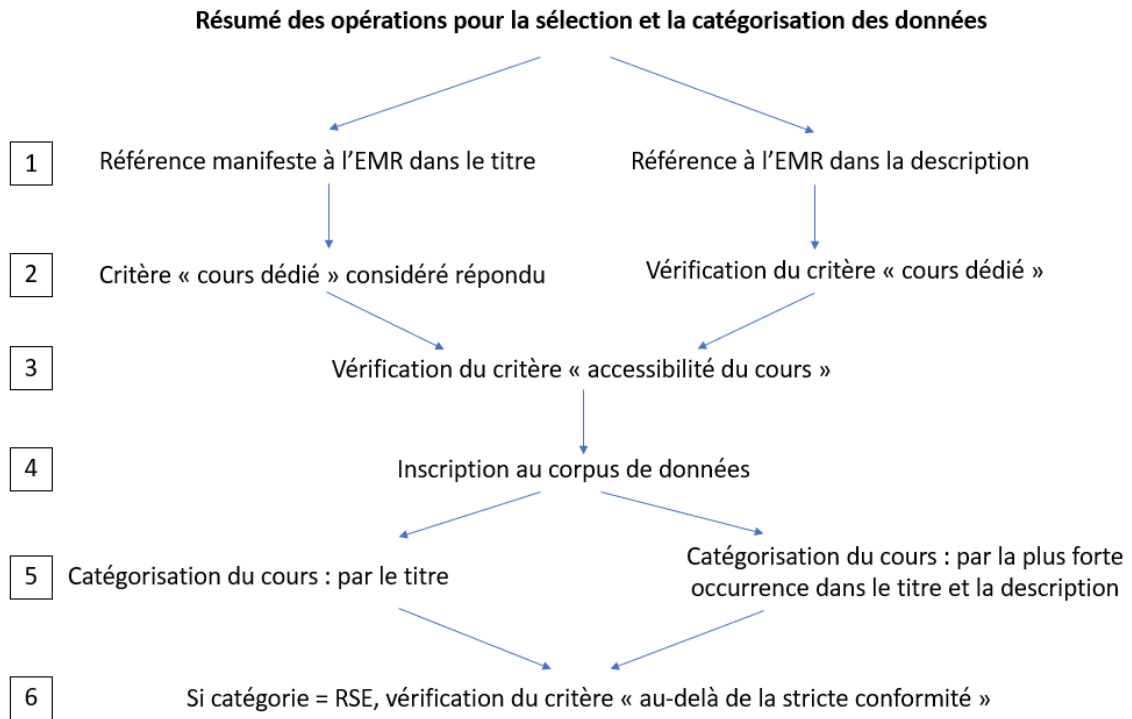
[Elle] doit être systématique, dans le sens où la description doit être exhaustive et retenir tous les éléments pertinents du sujet d'observation; [La] description doit aussi être basée sur une théorie, [...] c'est grâce à la théorie que le chercheur saura quelles observations faire et comment interpréter ses observations.

Pour pouvoir aboutir à des résultats et à des interprétations valables, il importe donc que les méthodes de codification et de classification mobilisant l'analyse de contenu ne soient pas menées à tout hasard. Dans un souci de rigueur méthodologique et de traitement équitable entre les cas d'étude, il est apparu crucial de préétablir, entre autres considérations, à partir de quels critères un cours devait être inclus au corpus de données à titre de cours réputé contribuer à la formation de gestionnaires socialement plus responsables (L'Ecuyer, 1990, p. 9). Une fois inclus au corpus de données, des règles devaient également être élaborées pour permettre à tous les cours retenus comme cours d'EMR d'être mesurés de manière équivalente en vue de leur classification au sein d'une catégorie de cours particulière.

Des règles précises d'inclusion au corpus de données et d'assignation aux catégories ont donc été établies. Ces règles, qui se retrouvent éventuellement actualisées tout au long de la collecte « dans un ensemble d'opérations empiriques concrètes et systématiques (Gauthier, 2009, p. 235) », ont préalablement été élaborées, au fil de vagues de prétests sous forme d'allers-retours entre les données empiriques et l'ajustement de l'outil de collecte et de mesure.

Au terme des tests et retests, l'outil de collecte et de mesure est apparu satisfaisant aux plans des critères et principes régissant toute démarche scientifique d'analyse de contenu, lesquels feront d'ailleurs l'objet d'une discussion détaillée dans la section 2.3.3. Un résumé schématique des opérations empiriques constitutives de l'outil de collecte et de mesure des données est présenté ci-après (voir Figure 2.2).

Figure 2.2 Résumé des opérations pour la sélection et la catégorisation des données



### 2.3.2.3 L'analyse de contenu à la fois comme méthode de collecte et de mesure

Comme nous traitons en l'espèce des données informationnelles, l'analyse de contenu s'est présentée comme la méthode tout indiquée, à la fois pour la collecte de données et comme méthodologie pour leur classification. En effet, à l'exception du critère « Accessibilité du cours », toutes les opérations pour la sélection et la mesure des données reposent sur une procédure d'analyse de contenu.

L'analyse de contenu, ou l'analyse sémantique, vise à faire ressortir le ou les sens d'un texte [(Mucchielli 1974, p. 26), cité dans (L'Ecuyer, 1990, p. 8)]. Au moyen d'une codification des divers éléments du matériel analysé, les chercheurs et chercheuses parviennent à mieux connaître les caractéristiques et la signification des messages auxquels ils et elles s'intéressent, en l'espèce le titre et la description de chacun des cours figurant aux cursus analysés. Cette codification doit permettre la vérification des critères d'inclusion permettant de constituer le corpus de données, soit un ensemble de cours dédiés à l'EMR, et, à terme, la mesure de ces

données en vue de leur classification dans l'une des 6 catégories de cours retenues, lesquelles seront, soit dit en passant, présentées dans les sections qui suivent.

#### 2.3.2.4 Présentation des critères d'inclusion pour la collecte de données

Considérant une certaine opacité dans la présentation de la méthode employée par Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 23) pour sélectionner et trier les cours, si ce n'est des définitions que l'auteur et l'autrice ont mobilisées pour les différentes catégories de cours, nous avons dû élaborer nos propres critères de sélection pour départager les cours qui se retrouveraient inclus au corpus de données à titre de cours d'EMR de ceux qui en seraient exclus, de même que nos propres critères pour l'attribution d'une catégorie de cours.

Pour être inclus au corpus de données comme cours réputé contribuer à l'EMR, il a été établi que le cours devait passer un test constitué de 3 critères. Pour les cours éventuellement catégorisés RSE, un test supplémentaire était appliqué, soit le 4<sup>e</sup> critère présenté ci-dessous :

- 1) Préoccupation pour l'EMR**
- 2) Cours dédié**
- 3) Accessibilité du cours**
- 4) Pour les cours catégorisés RSE, un positionnement au-delà de la stricte conformité**

Le premier critère, soit « Préoccupation pour l'EMR », vise à identifier les cours présentant une préoccupation à l'égard des questions de responsabilité managériale.

Le deuxième critère, soit « Cours dédié », vise à vérifier que la formation à un management responsable représente la vocation principale du cours.

Le troisième critère, soit « Accessibilité du cours », vise à s'assurer que le cours est activement enseigné, c'est-à-dire que nous avons vérifié que le cours était prodigué au moins 1 fois sur une période de trois trimestres consécutifs.

Le quatrième critère, soit « Au-delà de la stricte conformité », est réservé aux cours catégorisés RSE. En effet, à l'instar de Wymer et Rundle-Thiele (2017), un test supplémentaire était appliqué

pour les cours éventuellement catégorisés RSE. Il vise à s'assurer que le contenu qui est véhiculé dans ces cours dépasse les questions de stricte conformité réglementaire par la présentation d'actions volontaires que peuvent entreprendre les organisations au bénéfice d'autres parties prenantes de la société.

#### 2.3.2.5 Élaboration de la démarche de mesure

Pour l'étape de la mesure, c'est-à-dire l'attribution d'une catégorie à chacun des cours ayant effectivement satisfait les critères d'inclusion au corpus de données, il fallait d'abord identifier quelles catégories seraient représentées par un indicateur avant de délimiter chacune d'entre elles via une conceptualisation bien précise.

Rappelons effectivement que « [l'objectif] poursuivi dans le processus de mesure est de classifier les unités (en l'occurrence, les différents cours d'EMR retenus) par rapport à un concept donné via des indicateurs (les différentes catégories de cours d'EMR, par exemple des cours sur l'éthique, la RSE, le développement durable, etc.) (Gauthier, 2009, p. 231).

Le choix des catégories et de leur définition a été encore ici guidé d'une part par la visée d'actualisation des données de Wymer et Rundle-Thiele (2017) et, de l'autre, par le souci d'opter pour des conceptualisations assez larges et capables de rendre compte de comment l'EMR est insérée aux cursus, tous paradigmes et écoles de pensée confondus. En effet, après s'être calqués sur nos collègues, la deuxième préoccupation en lien avec la délimitation conceptuelle des catégories était effectivement d'arrêter notre choix sur des conceptualisations englobantes, considérant qu'il n'y a pas de consensus ni dans la littérature, ni au sein des écoles de gestion, autour du projet de changement qui est porté en lien avec l'EMR.

En effet, la revue de la littérature l'a démontré : différentes définitions du problème d'irresponsabilité managériale circulent, ce qui fait que différentes solutions pour ce problème sont actuellement proposées et véhiculées dans les écoles de gestion à travers des discours fort variés, notamment au plan paradigmatique. Le choix des catégories et leur définition devait donc permettre de capturer comment l'EMR sous toutes ses formes s'insère dans les cursus des écoles

de gestion, que ce soit depuis un paradigme plus ou moins utilitariste ou encore selon une école d'inspiration plutôt normative, clinique, critique ou humaniste, le tout, en prenant soin de ne pas écorcher au passage les principes d'exhaustivité et d'exclusivité inhérents à l'analyse de contenu<sup>9</sup>. Avec ces considérations en tête, il tombait à propos que Wymer et Rundle-Thiele (2017), de qui nous cherchons le plus possible à nous rapprocher dans une perspective d'actualisation des connaissances, aient eux aussi opté pour des définitions plutôt englobantes, si ce n'est de la catégorie RSE où, nous y reviendrons en détail ci-après, un positionnement plus particulier a été adopté quant à un débat qui a cours autour de ce concept.

En ce sens, les premiers prétests de notre outil de collecte et de mesure des données ont été faits à partir de la même catégorisation que celle élaborée par Wymer et Rundle-Thiele (2017), laquelle comprenait 5 catégories :

1. Éthique
2. RSE
3. Développement durable
4. Globalisation, d'un point de vue prosocial
5. Secteur à but non lucratif

Ces prétests nous ont permis de constater la nécessité d'ajouter une 6<sup>e</sup> catégorie pour répondre au principe d'exhaustivité, et d'ajuster la conceptualisation de la 5<sup>e</sup> catégorie, ceci, afin de rendre compte efficacement d'un objet de recherche évolutif, tout comme Wymer et Rundle-Thiele l'avaient d'ailleurs eux aussi fait en (2017), alors qu'il et elle s'étaient démarqués par rapport aux états des lieux ayant été réalisés avant eux grâce à une catégorie inédite et dédiée à l'étude du secteur à but non lucratif.

En effet, tester l'outil de collecte et de mesure a permis de constater la présence de stratégies d'enseignement et d'objectifs d'apprentissage figurant à la classification des écoles de pensées élaborée dans la revue de littérature, mais ne parvenant pas à trouver écho au sein des 5

---

<sup>9</sup>Le principe d'exhaustivité requiert que chaque marqueur d'EMR puisse être classé dans une catégorie. Le principe d'exclusivité, lui, requiert que chaque marqueur d'EMR puisse trouver écho dans au plus une catégorie.

catégories de Wymer et Rundle-Thiele (2017). C'est ce qui a mené à l'ajout d'une 6<sup>e</sup> catégorie, où pourraient être classés les stratégies d'enseignement et les objectifs d'apprentissage de type non conséquentialiste (associés au paradigme non utilitariste dans la classification des écoles de pensée présentée au chapitre 1). La 5<sup>e</sup> catégorie de Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 23), soit Secteur à but non lucratif, a pour sa part été élargie pour devenir Façons alternatives de s'organiser.

Au final, cet exercice a permis d'aboutir aux 6 catégories de cours d'EMR suivantes :

1. Éthique
2. RSE
3. Développement durable
4. Globalisation, d'un point de vue prosocial
5. Façons alternatives de s'organiser
6. Enseignement non conséquentialiste

La conceptualisation retenue pour ces 6 catégories est présentée dans les prochains paragraphes. Nous souhaitons mentionner au préalable que les définitions ont été reprises (et librement traduites) depuis celles des collègues Wymer et Rundle-Thiele (2017) pour les catégories répliquées telles quelles, soit Éthique, RSE, Développement durable et Globalisation prosociale. La 5<sup>e</sup> catégorie, devenue, Façons alternatives de s'organiser, a de son côté été modifiée puis redéfinie depuis les travaux de Parker (2018, p. 101-103). Finalement, la 6<sup>e</sup> et nouvelle catégorie Enseignement non conséquentialiste, de même que sa définition, ont été tirées depuis le concept énoncé par March (2011, p. 205-206).

Il convient également de noter que, exception faite du concept d'enseignement non conséquentialiste attribuable à March (2011), les concepts derrière les différentes catégories sont abondamment utilisés à travers des significations très variables, non seulement dans la littérature, mais aussi dans les écoles de gestion, dans les entreprises, les politiques publiques et même par la société civile (Cullen, 2020, p. 760; Gupta et Cooper, 2022, p. 45; Pasquero, 2007). Ce sont des construits polysémiques sans consensus autour de leur conceptualisation. Les définitions que nous avons retenues sont ci-après présentées. Lorsque pertinent, un aperçu des débats théoriques qui ont cours autour de ces différents concepts est également esquissé.



### **Définition pour la catégorie Éthique :**

En plus des intérêts de l'organisation, les gestionnaires qui suivent un système de décision éthique [...] se préoccupent des considérations humaines, sociales et environnementales (traduction libre) (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 21).

### **Définition pour la catégorie RSE :**

La RSE est un concept par lequel les organisations prennent en compte les intérêts de la société et la responsabilité de l'impact de leurs activités sur les clients, fournisseurs, employés, actionnaires, communautés et autres parties prenantes, incluant l'environnement. Cette obligation est vue au-delà de la stricte conformité légale et se traduit par des actions volontaires de la part des entreprises pour améliorer la qualité de vie des employés, de leur famille, des communautés locales et de la société au sens large (traduction libre) (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 21-22).

À la lumière de cette définition, il appert que Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 21) adhèrent à un positionnement particulier en matière de RSE en reconnaissant seulement les formes de RSE qui ne se limitent pas à une stricte recherche de conformité réglementaire. Ainsi, pour ne pas être exclus du corpus de données, tous les cours axés sur la RSE devaient minimalement promouvoir l'adoption de telles actions volontaires.

Selon ce positionnement, une entreprise ne peut être qualifiée de responsable seulement sur la base de sa conformité réglementaire, le respect des lois et règlements étant plutôt considéré comme un prérequis de base pour se mériter une licence d'opérer. En effet, pour prévenir ou limiter les dérives, les marchés sur lesquels évoluent les organisations sont encadrés par toutes sortes de lois, de règlements et de normes. « Toutefois, la loi est souvent tardive, insuffisante ou mal appliquée. Ces limites ne peuvent être surmontées que si l'entreprise fait preuve d'éthique et de responsabilité sociale (Pasquero, 2007, p. 116) » et qu'elle s'efforce volontairement d'adopter une conduite juste et bonne.

### **Définition pour la catégorie Développement durable :**

Dans un développement dit durable, « les enjeux de croissance et de rentabilité [des organisations] sont tout aussi importants que la poursuite d'objectifs sociaux, en particulier ceux liés au développement durable, soit la protection de l'environnement, la justice sociale et l'équité et le développement économique (traduction libre) (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 22).

### **Définition pour la catégorie Globalisation, d'un point de vue prosocial :**

La catégorie globalisation d'un point de vue prosocial s'intéresse aux effets du développement économique mondialisé d'un point de vue prosocial, autrement dit, du point de vue des implications sur les différentes parties prenantes de la société (traduction libre) (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 28). Elle est aussi le lieu de remises en question ou de réflexivité quant au paradigme néolibéral dominant dans les systèmes politiques et économiques mondiaux.

### **Définition pour la catégorie Façons alternatives de s'organiser :**

Réfléchir aux façons alternatives de s'organiser vise à dépasser la conception classique et dominante de l'organisation qu'est l'entreprise capitaliste orientée sur le profit, ceci, dans le but de mieux refléter l'immense variété des manières de s'organiser, que ce soit sur le plan de la forme juridique, des modes de gestion ou de la finalité de l'organisation.

L'élargissement de cette catégorie par rapport à celle proposée par Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 28) a été motivée par un souci de dépasser la stricte considération du secteur à but non lucratif pour mieux rendre compte des diverses façons alternatives de s'organiser qui sont susceptibles de mobiliser des pratiques managériales plus responsables. Mentionnons à titre d'exemples les entreprises à vocation certes lucrative, mais mues par un projet social fort, les entreprises à mission, les organisations dotées d'un mode de gestion plus démocratique, les entreprises responsables certifiées B Corp, etc. (Mair et Rathert, 2021).

### **Définition pour la catégorie Enseignement non conséquentialiste :**

Plutôt que d'inculquer aux étudiants et étudiantes des connaissances, théories et recettes de raisonnement à répliquer dans une perspective d'employabilité et de satisfaction des besoins en compétence des entreprises, l'enseignement d'inspiration non conséquentialiste considère l'université comme un temple d'apprentissage visant à soutenir les personnes étudiantes dans le développement de leurs propres capacités réflexives et créatrices.

Cette tension renvoie à un débat fondamental de longue date au sujet de la finalité de l'éducation, lequel donne lieu à des discussions qui ne sont pas caractéristiques de la discipline du management (Baillargeon, 2015). Nous pourrions qualifier les réflexions qui animent ceux qui se saisissent de cette question, notamment des scientifiques et des décideurs politiques, de nature philosophique. Comme pour tout débat philosophique, les positionnements sur le sujet doivent bien sûr être compris à travers une toile complexe tout en nuances. Toutefois, afin de refléter le cœur de ce débat, il peut être utile de l'illustrer, de manière sursimplifiée, en un continuum fait de deux pôles opposés. D'un côté seraient rassemblés ceux et celles ayant une conception de l'éducation comme un moyen d'inculquer des connaissances et pratiques destinées à produire des personnes diplômées qui sauront pourvoir les postes à pourvoir sur le marché de l'emploi (l'éducation vise à ici à équilibrer l'offre et la demande de travail) (Lemelin, 2006). De l'autre se trouveraient ceux et celles qui voient plutôt l'éducation comme un lieu d'émancipation où soutenir les personnes en situation d'apprentissage dans le développement de leur propre pensée réflexive et critique.

#### **2.3.2.6 Présentation détaillée des opérations de sélection et de catégorisation des données**

Le résumé schématique des opérations pour la sélection et la mesure ci-devant présenté est ici élaboré dans le détail, à la lumière de la méthodologie qu'est l'analyse de contenu.

### **Étape 1 : Vérification du critère « Préoccupation pour l'EMR »**

L'objectif de cette étape est d'identifier, grâce à l'analyse du contenu des titres et descriptions de cours, ceux évoquant une préoccupation pour l'EMR. « En l'espèce, le chercheur se trouve devant des données secondaires qualitatives textuelles desquelles il cherche à dégager un sens pour apporter une réponse aux questions qu'il a posées (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 140). »

La découverte du sens d'un message peut se faire à travers l'analyse des contenus dits manifestes ou latents (L'Ecuyer, 1990, p. 19). Dans le premier cas, ce sont des signifiants que nous traitons, alors que dans le deuxième cas, il faut porter attention aux concepts et au sens auxquels renvoient implicitement les signifiés (Termium Plus, 2023)<sup>10</sup>. En clair, le sens des marqueurs d'EMR est parfois très clairement exprimé à travers des mots, groupes de mots ou phrases clés (signifiants) généralement reconnus dans le champ pour effectivement relever de l'EMR : le contenu est alors dit « manifeste » en ce qu'il s'apparente clairement à l'EMR. D'autres fois, le sens est à demi voilé ou même profondément caché, le contenu est alors dit « latent » : on doit rechercher un signifié (autrement dit, un sens général que l'on peut inférer à partir des mots qui se trouvent sous nos yeux et du contexte dans lequel ils sont employés) [(Mucchielli, 1979, p. 10), cité dans (L'Ecuyer, 1990, p. 19)]. Les deux cas de figure requièrent des chercheurs ou chercheuses qu'ils et elles disposent d'une bonne connaissance de l'objet de recherche étudié, cela est encore plus vrai dans le cas de l'inférence (L'Ecuyer, 1990, p. 12).

Pour vérifier que ce critère est répondu, nous commençons par parcourir le titre du cours à la recherche d'une référence manifeste au management responsable ou à une des 6 sous-catégories de cours. En l'absence d'un tel titre évocateur, nous procédons à une première lecture de la description du cours afin de voir si nous pouvons y repérer au moins une référence manifeste ou latente à l'EMR ou à une des 6 catégories. Dans tous les cas, les références à l'EMR se présentent tantôt à travers de simples mots (par exemple un thème), tantôt à travers des

---

<sup>10</sup>Les notions de « signifiant » et de « signifié » proviennent du concept de signe linguistique développé par Ferdinand de Saussure. Si le signifiant désigne la forme du signe linguistique, en l'occurrence les symboles graphiques que constituent les mots ou groupes de mots, le concept ou encore le sens auquel il renvoie est le signifié.

groupes de mots, voire de phrases complètes (par exemple un objectif d'apprentissage ou une stratégie d'enseignement).

Le critère « Préoccupation pour l'EMR » en résumé	
Option 1	Option 2
Référence manifeste dans le titre	Référence manifeste ou latente à l'EMR dans la description
<p>Présence <u>dans le titre du cours</u> de signifiants liés à l'EMR ou à l'une des 6 catégories de cours</p> <p>Exemples de mots, groupes de mots ou phrases à repérer : « manager responsable », « raisonner de façon responsable », « enjeux de responsabilité managériale », « éthique », « RSE/RSO », « développement durable », « enjeux liés à la globalisation », « organisations alternatives », etc.</p>	<p><b>A. Contenu manifeste :</b></p> <p>Présence <u>dans la description du cours</u> de signifiants liés à l'EMR ou à l'une des 6 catégories de cours.</p> <p><b>B. Contenu latent :</b></p> <p>Présence <u>dans la description du cours</u> de signifiés renvoyant implicitement à l'EMR. Lesdits signifiés doivent dénoter une volonté de dépasser l'enseignement de concepts, de théories et de démarches de raisonnement focalisés sur le seul intérêt fonctionnel et économique pour l'entreprise au profit d'un souci de création de valeur multidimensionnelle pour d'autres parties prenantes que l'organisation.</p> <p>Il importe de souligner que nous considérons comme une référence latente à l'EMR les cours hors discipline, offerts par d'autres facultés, et qui figurent aux cursus étudiés en tant que cours à option (par exemple des cours de politique, d'anthropologie, d'économie, de sociologie ou encore, à titre d'exemples, des cours permettant de développer une compréhension plus en profondeur et systémique de la problématique des changements climatiques tels que des cours de climatologie dans un programme de géographie environnementale), en ce qu'ils permettent aux étudiants et étudiantes d'être exposés à des discours multidimensionnels et de se constituer une culture large, ce qui saura éventuellement stimuler leurs habiletés de pensée critique et réflexive.</p>

## Étape 2 : Vérification du critère « Cours dédié »

L'objectif de cette étape est de départager les cours dédiés à l'EMR de ceux qui en traitent de façon parcellaire. Le critère « Cours dédié » dérive de la définition de l'EMR retenue pour la présente étude, en particulier de l'accent qui y est mis sur l'importance de voir les « intérêts des

autres parties prenantes de la société occuper une place de premier plan dans la formation Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 30). » En clair, ce critère vise à vérifier que cette préoccupation pour la formation de gestionnaires socialement responsables constitue bien la vocation principale du cours.

À ce sujet, comme la quête de l'EMR est de plus en plus fortement réclamée par toutes sortes de parties prenantes, nous avons pu remarquer dès les prétests de l'outil de collecte que les écoles de gestion se livrent de plus en plus à du *concept dropping* en ce sens dans leurs descriptions de cours, ce qui corrobore également les observations de Matten et Moon (2004, p. 328). Ainsi, en incluant tous les cours qui présentent ne serait-ce qu'un thème en lien avec l'EMR, les résultats se seraient retrouvés artificiellement gonflés à la hausse.

Nous joignons donc notre voix à celles de collègues pour affirmer que de parsemer les cours usuels d'un survol de quelques applications éthiques ou d'enjeux de RSE, presque comme pour se donner bonne conscience, risquerait de réduire la quête à un traitement superficiel qui ne lui rendrait pas justice (Gendron et Lapointe, 2005, p. 20; Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 430; Spender, 2014). En ce sens, seuls les cours dédiés à l'EMR ont été inclus au corpus de données, c'est-à-dire ceux dont l'EMR est la vocation principale du cours.

Il est à noter que si le cours avait déjà été inclus au corpus de données à l'étape 1 sur la base d'un titre évocateur, il est alors automatiquement réputé répondre par le fait même au critère « Cours dédié ». En effet, le titre est réputé annoncer la tangente principale que prendra le contenu d'un discours, en l'espèce la description du cours. Puis, parce qu'ensemble, le titre et la description ont pour vocation de résumer les principaux contenus et méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui feront l'objet du cours, une référence manifeste à l'EMR dès le titre est donc considérée satisfaisante au regard du critère « Cours dédié ».

Dans le cas contraire, c'est ici qu'un codage élaboré des contenus commence. Un découpage de l'ensemble que forment le titre et la description de cours en unités d'analyse est réalisé, chaque unité d'analyse se voit alors délimiter par des parenthèses et attribuer un chiffre qui servira

éventuellement à une vérification quantitative. Les unités d'analyse peuvent se présenter sous différentes formes, pourvu que chaque unité d'analyse revête en elle-même un sens complet (L'Ecuyer, 1990, p. 59) ». En effet, une unité d'analyse peut être composée d'un groupe de mots, par exemple dans le cas d'une application thématique (p. ex. « éthique en finance ») ou encore pour élaborer sur la stratégie d'enseignement retenue pour le cours (p. ex. « Nous proposons la culture comme fil conducteur pour comprendre et comparer les différentes pratiques de la gestion »). Elles peuvent aussi se présenter sous forme de phrases complètes, par exemple pour introduire un objectif d'apprentissage (p. ex. « Le cours vise à comprendre les principes et les fondements théoriques de la gouvernance des entreprises et de la gestion des risques fiduciaires, légaux, éthiques, sociaux et environnementaux qui y sont associés »).

En présence de redondances dans le matériel de présentation du cours, les unités d'analyse subséquentes qui n'apportent pas de nouvel éclairage se voient attribuer le même chiffre que celui obtenu par la première occurrence renvoyant au même sens. Ce nettoyage du matériel vise à faire émerger les éléments centraux de signification que contient la description de cours, peu importe la longueur du texte, cela, afin de traiter le plus équitablement possible des cas d'étude qui présenteraient plus ou moins longuement des cours pourtant très similaires.

Tous les marqueurs d'EMR, qu'ils soient latents ou manifestes, sont ensuite repérés puis soulignés. Un calcul est alors réalisé pour vérifier si la majorité des unités d'analyse (50 +1 %) qui composent le titre et la description contiennent au moins une cooccurrence en lien avec l'EMR. À terme, l'EMR est bel et bien considéré être la vocation principale du cours lorsque la majorité des unités d'analyse composant le titre et la description contiennent une préoccupation pour l'EMR, auquel cas ces cours sont réputés avoir rencontré le critère « Cours dédié »<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup>Il est à noter que quelques cours qui ne se qualifiaient pas quantitativement ont exceptionnellement été inclus sur la base d'un test qualitatif (c'est-à-dire lorsqu'une phrase énonçait clairement comme objectif général du cours la formation à l'EMR), mais ce cas de figure demeure peu significatif au regard de tout le corpus de données (12 cours sur 217 cours d'EMR). Rappelons que l'« opération de mesure vise à représenter un concept sur le plan empirique. [...] [Cette] traduction ne connaît pas de solution parfaite, ce qui oblige à accepter une certaine dose d'infidélité. La tâche du chercheur consiste à la réduire au



### **Étape 3 : Vérification du critère « Accessibilité du cours »**

L'objectif de cette étape est de filtrer les cours dont l'effectivité de la formation est mise à mal en raison du manque d'accessibilité pour les personnes étudiantes. Le présupposé ici est qu'on ne peut prétendre participer à former des gestionnaires responsables à travers l'élaboration de cours qui figurent aux descriptifs de programmes, mais qui ne sont pas activement enseignés. En ce sens, pour être inclus au corpus de données, le cours devait avoir été enseigné au moins 1 fois sur une période de trois trimestres consécutifs<sup>12</sup>.

La vérification de ce critère a rendu la collecte plus ou moins fastidieuse selon le cas étant donné que, contrairement à certaines universités comme l'UQAM qui présentent l'offre de cours par trimestre directement aux côtés du titre et de la description de cours, d'autres cas d'étude requéraient que le sigle de chacun des cours soit entré dans un moteur de recherche dédié, parfois même trimestre par trimestre, afin de vérifier qu'il était ou serait bel et bien prodigué.

Il est important de mentionner que d'autres considérations aussi liées à l'accessibilité n'ont pas été prises en compte en l'espèce, par exemple en ce qui a trait à la sévérité des préalables imposés comme condition d'accès aux cours, la distance par rapport au lieu d'enseignement dans le cas de campus multiples ou encore la langue d'enseignement pour le cours. Cela s'explique par des enjeux de faisabilité de la recherche dans le cadre d'un mémoire réalisé par une chercheuse en solo.

---

minimum, à partir de ses instruments de mesure (Gauthier, 2009, p. 238 et 245). » C'est pour corriger cette imperfection mineure de l'instrument de collecte qu'il a été décidé d'inclure exceptionnellement quelques cours non qualifiés pour le critère « Cours dédié » sur la base d'un test alternatif qualitatif. Il ne faut pas perdre de vue l'essence totale d'un texte par prétention de poursuivre une méthode si objective, rigoureuse et systématique, que nous en viendrions à traiter artificiellement et injustement un contenu qui ne se qualifierait pas au plan quantitatif, mais dont l'essence globale et totale pointerait effectivement dans le sens de l'EMR, d'autant que cela relève de l'exception (L'Ecuyer, 1990, p. 63).

<sup>12</sup>Trois trimestres correspondent généralement à la durée de la période pour laquelle les informations colligées continuent d'être accessibles sur le site web des institutions étudiées.

#### **Étape 4 : Amorce de l'inscription au corpus de données**

L'objectif de cette étape est de commencer à colliger des informations au sujet des cours qui, ayant répondu avec succès aux différents critères des étapes 1 à 3, se qualifient pour l'inclusion au corpus de données.

Les informations sont recueillies dans un fichier EXCEL. C'est l'anticipation du travail d'analyse à venir, soit l'actualisation des connaissances par rapport aux résultats issus de l'étude de Wymer et Rundle-Thiele (2017), qui a nous a permis d'identifier les informations devant être récoltées pour chacun des cours :

- 1- Les informations permettant de brosser un portrait institutionnel, notamment quant aux :
  - a. Noms des écoles et facultés
  - b. Programmes à l'étude
  - c. Spécialisations à l'étude pour chaque programme
  - d. Programmes ou spécialisations dédiés à l'EMR
  
- 2- Les informations permettant de brosser un portrait des cursus :
  - a. Sigle et titre des cours
  - b. Programmes et spécialisations auxquels les cours sont rattachés
  - c. Mode du cours (optionnel ou obligatoire)
  - d. Répartition des 90 crédits

#### **Étape 5 : Catégorisation du cours**

L'objectif de cette étape est de classer chacun des cours d'EMR dans une des 6 catégories, soit :

1. Éthique
2. RSE
3. Développement durable
4. Globalisation, d'un point de vue prosocial
5. Façons alternatives de s'organiser
6. Enseignement non conséquentialiste

Ici encore, deux cas de figure peuvent se présenter. Si les étapes précédentes ont révélé un titre de cours manifestement évocateur d'une des 6 catégories, le cours est alors catégorisé sur cette base.

Dans la négative, un codage plus élaboré du matériel doit être fait afin de découvrir, parmi les 6 catégories, quelle catégorie constitue la thématique principale du cours. Le titre et la description du cours ayant déjà été découpés en unités d'analyse et les marqueurs d'EMR ayant déjà été soulignés, il s'agit maintenant de découvrir à quelle catégorie chaque marqueur d'EMR doit être rattaché (L'Ecuyer, 1990, p. 63). L'appartenance du cours à une des 6 catégories est établie selon le processus suivant :

- 1- Tous les marqueurs d'EMR sont confrontés méticuleusement à une grille d'assignation (voir Annexe B) pour établir leur compatibilité avec une des 6 catégories de cours;
- 2- La catégorie qui obtient la plus forte occurrence est réputée représenter la thématique principale du cours<sup>13</sup>, étant donné que l'analyse de discours repose sur le postulat que la répétition d'une thématique dans plusieurs unités d'analyse reflète les centres d'intérêt centraux d'un message (Blanc *et al.*, 2014, p. 552).

Une fois la thématique principale établie, le cours se voit attribuer une des 6 catégories dans le document EXCEL où sont récoltées les données.

Alors que certaines recherches développent des codes émergents au fil de la collecte de manière purement inductive, « [de] nombreux devis de recherche qualitative comportent un cadre conceptuel qui a supporté la collecte et présidé aux opérations de codage et de catégorisation; les nouvelles données s'y intègrent donc aisément (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 143). » C'est

---

<sup>13</sup>À l'exception d'une présence concomitante de marqueurs d'éthique et de RSE. Selon les conceptualisations retenues, l'élément-clé distinctif entre ces deux catégories tient au passage de la réflexion à l'action. L'éthique se situe au niveau du stade réflexif : elle prend appui sur une réflexion morale pour développer un système de décision particulier, qui est, en l'espèce, dit responsable en ce qu'il considère l'intérêt d'un nombre élargi de parties prenantes. À travers la RSE, les organisations prennent appui sur ledit système de décision éthique, pour mieux dépasser ce stade réflexif et l'incarner dans des actions très concrètes, sous forme de pratiques responsables à implémenter. Ainsi, en présence de concurrence entre ces deux catégories dans le matériel d'un cours, la catégorie RSE l'emporte, étant donné que le stade de la réflexion éthique est réputé avoir été dépassé.

un mélange de ces deux cas de figure qui a été retenu en l'espèce, les vagues de prétests ayant effectivement permis d'aboutir sur 6 catégories dites exhaustives. Soit dit en passant, la catégorisation est dite nominale étant donné que les catégories sont différenciées en fonction de critères « qualitatifs » (Gauthier, 2009, p. 232). Puisque les concepts derrière ces catégories ont pu être au préalable dûment conceptualisés, nous avons, au fil des prétests, été en mesure d'élaborer une grille avec des exemples de contenus manifestes et latents à repérer pour faciliter le travail de classification des marqueurs d'analyse (revoir annexe B). Cette grille d'assignation a ensuite pu être complétée de manière inductive au fil de la collecte.

Un indicateur précis est compris par tout le monde de la même manière (Gauthier, 2009, p. 241). En effet, selon cet auteur, cette recherche de compréhension commune peut se faire au moyen d'une grille d'observation au sein de laquelle « les codes et leur signification doivent être définis de façon à ne pas laisser au codeur ou au juge trop de latitude dans l'interprétation. » C'est effectivement dans cette visée de précision, mais aussi de transparence et de reproductibilité de la démarche qu'une grille d'assignation a été élaborée.

Il est à noter que presque toutes les descriptions de cours dédiés à l'EMR évoquent différentes catégories à la fois, en présentant par exemple des marqueurs d'éthique aux côtés de marqueurs de RSE et de développement durable. Cela tient au fait que ces concepts, bien que distincts, restent théoriquement inextricables (Pasquero, 2018a, p. 343). L'éthique, qui est basée sur une réflexion morale (conception d'une conduite juste et bonne), peut éventuellement justifier d'envisager une finalité alternative de développement pour nos sociétés (par exemple un développement dit durable) et l'adoption de pratiques organisationnelles conséquentes (on parlera alors de RSE).

Il reste qu'en l'espèce, pour répondre au principe d'exclusivité inhérent à une méthode fondée sur l'analyse de contenu, un tri devait permettre de classer chaque cours dans au plus une catégorie. C'est pourquoi les cours ont été catégorisés sur la base de leur vocation principale.

### **Étape 6 : Pour les cours catégorisés RSE seulement, vérification du critère « Au-delà de la stricte conformité »**

Cette étape ne concerne que les cours ayant été catégorisés RSE et vise à s'assurer que le cours véhicule une conception de la RSE qui dépasse la stricte recherche de conformité réglementaire, conformément à la définition retenue pour ce concept et répliquée depuis le devis de recherche de Wymer et Rundle-Thiele (2017) duquel nous nous efforçons de nous rapprocher.

Pour ce faire, il convient de vérifier qu'au moins un des marqueurs de RSE figurant au matériel du cours dépasse la conformité légale par la promotion d'actions volontaires ayant pour objectif l'amélioration la qualité de vie d'autres parties prenantes que l'entreprise, que ce soit les employés, leur famille, les communautés locales, la société au sens large et même les générations futures.

#### 2.3.3 Appréciation de la qualité de la recherche

Les méthodes qualitatives comme l'analyse de contenu sont depuis longtemps sujettes à de vives critiques aux plans de l'objectivité et de la validité scientifique (Gauthier, 2009, p. 312). C'est tantôt l'utilité de ces recherches qui est contestée, en raison de résultats non généralisables, tantôt la validité des résultats qui se trouve mise à mal en raison d'une possible contamination dans le traitement des données par la subjectivité des chercheurs et chercheuses.

Nous rejoignons un plaidoyer en faveur d'une réhabilitation des méthodes qualitatives. C'est l'objet de la recherche et l'angle par lequel il sera appréhendé qui devrait justifier le choix de la méthode, plutôt qu'un présupposé de supériorité de l'une par rapport à l'autre (Hoskisson *et al.*, 1999, p. 447). Nous l'avons précédemment souligné, les méthodes qualitatives peuvent être plus appropriées lorsque vient le temps de traiter de phénomènes sociaux qui sont complexes en raison notamment de leur caractère évolutif ou de leur sensibilité aux significations sociales.

En suivant des opérations de sélection et de mesure rigoureuses et systématiques, il est possible de représenter convenablement un concept abstrait et complexe comme l'est en l'occurrence la

transition vers l'EMR dans les cursus en gestion. Cependant, « [on] a déjà souligné que cette traduction ne connaît pas de solution parfaite (Gauthier, 2009, p. 245) ». Par exemple, « [l'appréciation] de la validité et de la fidélité d'un indicateur est en partie qualitative et subjective. Il subsiste une part d'arbitraire que l'on ne peut éliminer (Gauthier, 2009, p. 245) ».

De plus, nous ne pouvons raisonnablement pas nous attendre à ce que l'outil de collecte et de mesure « donne des résultats parfaitement constants. Il faut donc accepter une certaine dose d'infidélité (Gauthier, 2009, p. 238) », pourvu que les chercheurs et chercheuses s'efforcent de la réduire au minimum en se donnant des règles strictes, objectivées et systématiques de collecte et d'assignation aux indicateurs, si bien que si la démarche était reproduite par d'autres, elle donnerait un résultat le plus similaire possible. De même, si elle était reproduite pour appréhender un terrain différent, elle permettrait d'augmenter le degré de confiance avec lequel considérer d'éventuelles analyses comparatives.

Une fois ces mesures étant mises en place, il convient de communiquer en toute transparence les limites résiduelles de l'étude de manière à divulguer clairement l'appréciation du degré de confiance avec lequel envisager les constats d'analyse, les interprétations et les pistes d'explication qui seront avancés.

Quelques paramètres peuvent être mis en place pour contrer l'arbitraire. « La communauté scientifique a en effet développé un certain nombre de critères d'évaluation. Chacun peut être considéré comme une condition nécessaire, mais non suffisante (Gauthier, 2009, p. 237). » Pour pouvoir conclure que l'outil de collecte et de mesure est satisfaisant, chacun de ces critères doit apparaître respecté. Toujours selon Gauthier (2009, p. 234-247), les 4 critères et principes devant être pris en compte pour augmenter et démontrer la pertinence scientifique d'une méthode fondée sur l'analyse de contenu sont :

1. Le critère de fidélité;
2. Le critère de validité;
3. Le principe d'exclusivité;
4. Le principe d'exhaustivité.

En ce qui a trait au critère de fidélité, la mesure empirique du concept doit donner des résultats relativement constants même si nous pouvons accepter une certaine marge d'erreur. Pour ce faire, il importe de ne mesurer qu'une caractéristique à la fois. Afin de vérifier ce critère, les chercheurs ou chercheuses peuvent mobiliser la technique « test-retest », qui vise à tester son outil de collecte et de mesure à des moments différents afin de s'assurer qu'il donne des résultats constants (p. 241). C'est pourquoi nous avons procédé en l'espèce à 3 vagues itératives de tests et d'amélioration de l'instrument, cela, pour différents cas d'étude et sur une période de trois semaines.

En ce qui a trait au critère de validité, celui-ci doit être vérifié à divers égards (p. 244). Premièrement, pour que la validité dite de contenu soit satisfaite, tous les aspects du concept que nous cherchons à mesurer doivent être couverts. C'est justement pour rendre compte de tous les sujets centraux à l'EMR que nous avons élargi la conceptualisation de la 5<sup>e</sup> catégorie limitée au secteur à but non lucratif chez Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 23) et créé une 6<sup>e</sup> catégorie vouée à l'enseignement de type non conséquentialiste.

Si les sujets d'intérêts centraux au concept d'EMR peuvent effectivement être mesurés relativement aisément au moyen de catégories de cours appropriées, la revue de littérature a montré que la transition à l'EMR comme phénomène social est également polysémique de par les divergences subjectives auxquelles elle est sujette, en raison des différents paradigmes et écoles de pensée depuis lesquels elle est conçue puis portée par les personnes impliquées dans son institutionnalisation, notamment par les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses.

Notre devis de recherche n'ambitionne pas de mesurer la pénétration de ces différentes conceptions subjectives de la transition. Cela s'explique par le fait que nous ne pouvons pas associer chaque catégorie de cours à un paradigme ou à une école de pensée en particulier. Pour la plupart des catégories de cours que nous appréhendons, un même cours pourrait être prodigué de manière plus ou moins utilitariste selon l'inspiration de la personne qui l'enseigne. De surcroît, un même cours est susceptible d'être prodigué par différentes personnes

enseignantes selon le groupe-cours, ou encore, d'un même trimestre à l'autre. Nous estimons donc que les données que nous manipulons en l'espèce, soit le contenu du titre et de la description élaborés par l'université pour présenter les cours figurant aux cursus en gestion, ne seraient pas des indicateurs fiables du niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensée dans les cursus de formation étudiés. A contrario, notre design de recherche vise plutôt à vérifier, de manière englobante, la pénétration de l'EMR dans les cursus de formation des principales écoles de gestion du Québec, toutes conceptions de cette transition confondues.

Sur le plan de la validité apparente, les catégories de cours doivent représenter de bons indicateurs de l'enseignement que recevront les étudiants. En supposant que les universités s'efforcent de produire des descriptions de cours évocatrices des contenus qui sont effectivement enseignés et des approches d'enseignement et d'apprentissages réellement privilégiées, nous pouvons penser que les catégories de cours constituent des indicateurs raisonnablement représentatifs de l'enseignement qui sera prodigué aux cohortes étudiantes en gestion. Cela dit, réitérons que le contenu ou l'approche d'enseignement variera en fonction de l'inspiration de la personne enseignante ou chargée de cours. Dans le même ordre d'idées, toutes choses étant égales par ailleurs, les apprentissages réalisés au terme des études peuvent considérablement varier d'une personne étudiante à l'autre selon la façon dont il ou elle reçoit et interprète ce qui lui est transmis au regard de ses propres attitudes, valeurs et schèmes de pensée (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 31).

Finalement, sur le plan des principes à respecter, nous avons déjà vu que celui d'exhaustivité commande que chaque unité d'analyse puisse être classée dans une catégorie, alors que le principe d'exclusivité requiert que chaque unité d'analyse puisse trouver écho dans au plus une catégorie (Gauthier, 2009, p. 234). La conciliation des impératifs posés par ces deux principes pose certains défis lorsque, comme en l'espèce, le matériel analysé est susceptible d'évoquer différentes catégories concurrentes à la fois. Sur ce point, rappelons que nous avons finalement résolu le problème en mobilisant, comme il est commun de le faire en analyse de contenu, le concept de vocation principale. Ainsi, sur la base d'un calcul que nous avons déjà présenté dans la section 2.3.2.6, il est devenu possible d'identifier, pour chaque cours dédié à l'EMR, la



catégorie obtenant la plus forte occurrence au sein du matériel de présentation du cours (sauf dans le cas d'une concurrence entre les catégories Éthique et RSE), rendant ainsi possible la classification de chaque cours dans une seule et unique catégorie de cours et permettant donc, par le fait même, la satisfaction de ces deux principes.

#### 2.3.3.1 Menaces à la validité de la recherche

Au cours d'une telle recherche, différents défis peuvent surgir, venant menacer la validité de la recherche, et donc, la crédibilité de ses résultats et analyses, à commencer par un changement dans la façon d'utiliser l'instrument de collecte et de mesure (Gauthier, 2009, p. 193). Pour prévenir ce risque, nous avons réalisé la collecte et la mesure des données sur une courte période, de manière très intensive, ceci afin d'éviter que le passage du temps n'altère l'utilisation de l'outil de collecte et de mesure. De plus, rappelons qu'une grille d'assignation aux catégories a été élaborée et a été dûment suivie tout au long de la recherche.

La question de la neutralité, elle, soulève les risques que des biais provenant de l'opinion personnelle des chercheurs ou chercheuses soient intervenus dans les résultats de la recherche (p. 240). Certes, aucune méthode qualitative ne peut se réclamer d'une pure objectivité. Toutefois pour diminuer les risques de contamination, des opérations empiriques balisées et des critères d'inclusion et de classification rigoureux, basés sur des calculs de proportion, ont été élaborés et systématiquement suivis.

De façon sous-jacente aux enjeux de neutralité, certains domaines de spécialisation examinés ont parfois posé quelques difficultés lors de la collecte et mesure des données en raison de leur distance par rapport à nos domaines de connaissance. Pour des spécialisations comme Gestion des technologies de l'information ou encore Finance appliquée aux institutions bancaires, nous avons rencontré des modèles et théories qui nous étaient peu familiers dans certaines descriptions de cours. Une brève recherche devait alors être faite pour parvenir à traiter adéquatement ledit contenu.

Sur le plan de la transférabilité, il importe de souligner que la sélection non aléatoire des cas à l'étude opérée dans cette recherche limite le potentiel de généralisation des résultats à l'ensemble du terrain étudié. S'attarder délibérément à des institutions comprenant des organes institutionnels dédiés à la gestion (soit une école ou une faculté de gestion) a pu générer des résultats non représentatifs de l'ensemble des programmes en gestion de premier cycle offerts par tous les établissements d'enseignement universitaires opérant sur le territoire québécois (Gauthier, 2009, p. 194).

#### 2.3.4 Extraction des résultats

Conséquemment aux visées d'actualisation et de régionalisation des connaissances en matière d'EMR, en particulier par rapport aux données issues des travaux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), ce sont les résultats mis de l'avant par cet auteur et cette autrice qui ont orienté les résultats à extraire de notre propre corpus de données. En effet, rappelons qu'un travail de comparaison entre les résultats de la présente étude avec ceux avancés par Wymer et Rundle-Thiele (2017) devra être réalisé afin de répondre à notre objectif secondaire, lequel consiste à décrire la trajectoire de la transition à l'EMR et des particularités pour le cas du Québec.

Des commandes ont été lancées en ce sens dans notre fichier EXCEL pour extraire différents résultats, notamment le nombre total de cours d'EMR offerts par nos 6 cas à l'étude, la place réservée à l'EMR dans les cursus par rapport aux cours usuels, la prévalence pour les différentes catégories de cours d'EMR, le nombre de cours d'EMR offerts en mode optionnel par rapport à ceux offerts en mode obligatoire, etc. Ces résultats ont été extraits d'une part de manière à permettre d'entrevoir la situation générale de l'EMR dans les cursus de formation en gestion au Québec. Nous avons répété ces mêmes commandes, cette fois pour chaque école de gestion figurant dans notre échantillon à l'étude, permettant ainsi de faire état de l'avancement de chaque école en matière d'EMR et révélant certaines particularités institutionnelles.

#### 2.3.5 Analyse

Toujours selon Gauthier (2009, p. 245), il faut s'en remettre aux caractéristiques de la structure de la preuve pour savoir quelles observations nous pouvons légitimement tirer de nos résultats

et le niveau de confiance avec lequel les considérer. L'intégrité en recherche commande d'ailleurs de révéler l'appréciation que les chercheurs ou chercheuses se font du degré de confiance avec lequel tirer des interprétations des données qu'ils et elles produisent.

La structure de la preuve rigoureuse, méthodique et systématique que nous avons élaborée aura indéniablement permis de brosser un portrait juste et fidèle de l'intégration des cours dédiés au management responsable dans les cursus des programmes de premier cycle en gestion des principales écoles dédiées au Québec.

#### 2.3.5.1 Mesure des données

En effet, même si la méthode de recherche employée est dite qualitative en ce qu'elle repose sur du contenu textuel, à terme, la description que nous nous apprêtons à faire de l'état de la transition à l'EMR dans les écoles de gestion du Québec est également supportée par des analyses quantitatives (L'Ecuyer, 1990, p. 122). Pour assembler des idées appartenant au même univers de sens, les contenus textuels ont été codés pour ensuite se retrouver soumis à des calculs de fréquences d'occurrence et à des traitements statistiques (Anadón et Savoie Zajc, 2009, p. 140-142; L'Ecuyer, 1990, p. 11). Rappelons que la vérification du critère de sélection « Cours dédié » requérait que la majorité des unités d'analyse figurant au matériel de présentation des cours contienne une cooccurrence liée à l'EMR. De façon similaire, réitérons qu'à une exception près, les cours voués à l'EMR ont été catégorisés sur la base de leur vocation principale, soit la catégorie de cours ayant obtenu la plus forte occurrence dans le matériel de présentation du cours. Ces procédures auront assurément permis d'objectiver notre démarche et d'augmenter le niveau de confiance avec lequel envisager les résultats qui émergeront de cette étude.

En ce qui a trait au double objectif que nous nous sommes donné, celui d'actualiser et de régionaliser en quelque sorte les données sur l'état des lieux de l'EMR dans les écoles de gestion, en particulier depuis les travaux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), ceci, afin de décrire la trajectoire que semble suivre l'EMR dans les écoles de gestion et des particularités pour le cas du Québec, il convient tout de même d'envisager les constats d'analyse qui seront avancés avec une certaine prudence.

Toutefois, comme nous nous sommes dotés d'un design de recherche le plus apparenté possible à celui de Wymer et Rundle-Thiele (2017), nous serons tout de même en mesure de confronter les résultats de la présente étude avec ceux de cet auteur et cette autrice, pour ainsi dégager les grandes tendances quant à la trajectoire que semble suivre l'EMR, à savoir si la transition semble être en voie de progresser, si elle fait au contraire l'objet de reculs ou de mises à l'arrêt ou, encore, si elle semble sujette à des repositionnements. De l'exercice de confrontation entre nos données et celles avancées par Wymer et Rundle-Thiele (2017), nous tenterons également de dégager quelques constats d'analyse quant à la façon plus ou moins distinctive dont cette transition est réalisée au Québec en 2022 par rapport à la situation de l'EMR pour le reste du Canada en (2017).

Si ce n'est des fortes parentés entre notre démarche et celle de Wymer et Rundle-Thiele (2017), toutes autres comparaisons entre les résultats de notre recherche et ceux des autres études réalisées par d'autres chercheurs et chercheuses avant nous dans le but d'examiner et de décrire la trajectoire de l'EMR devront être considérées avec un niveau de prudence accru, étant donné les grandes disparités dont nous avons déjà traité au sujet des designs de recherche mobilisés. Ces disparités limitent effectivement la prétention à l'actualisation des connaissances dans son acceptation la plus pure, tout comme la comparaison entre le cas du Québec et d'autres contextes. Néanmoins, cette invitation à la prudence ne diminue en rien l'importance de ces enquêtes qui nous permettent de décrire les grandes tendances en matière d'EMR afin d'entrevoir, de manière générale, le chemin parcouru, mais aussi à parcourir pour réaliser cette transition.

## CHAPITRE 3

### Résultats

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons les résultats en lien avec l'objectif principal de cette recherche, c'est-à-dire que nous dressons un état des lieux de la pénétration de cours dédiés à l'EMR dans les programmes de premier cycle en gestion des principales écoles et facultés de gestion du Québec.

La deuxième partie de ce chapitre fait suite à l'objectif secondaire de cette recherche, énoncé d'entrée de jeu, qui vise à comparer nos résultats avec les états des lieux ayant été réalisés autre part et avant nous (annexe A), afin de décrire la trajectoire de l'EMR et des particularités pour le cas du Québec. Confronter nos résultats avec les connaissances préexistantes permettra d'amorcer une discussion, qui se poursuivra au chapitre suivant, pour révéler la trajectoire sur laquelle la transition à l'EMR semble se trouver : est-ce que l'institutionnalisation de l'EMR dans les cursus semble plutôt progresser, stagner ou reculer ? Est-elle sujette à des repositionnements ? Cet exercice nous permettra aussi de positionner le cas du Québec par rapport à autre part, à savoir si les écoles de gestion du Québec semblent s'illustrer de manière particulière en matière d'EMR.

#### 3.1 État des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec

Notre design de recherche nous a permis de dresser un état des lieux de l'EMR dans les 6 principales écoles de gestion du Québec. La structure des programmes visés ainsi que les titres et descriptifs de cours ont été examinés par l'entremise d'une méthode qualitative de type analyse de contenu afin de révéler comment l'EMR est intégrée aux cursus.

Au total, 70 cursus ont été examinés. Plus de 1500 cours ont été triés sur la base des opérations présentées au chapitre 2. Au terme des différents tests et d'un nettoyage des données visant à éliminer les doublons, il est resté 217 cours d'EMR offerts par les 6 cas d'étude devant être classifiés au sein de l'une des 6 catégories de cours. Cette étude a permis d'obtenir différentes données, que nous vous présentons dans cette section, notamment quant au portrait général de

l'EMR au sein de l'échantillon, à la performance institutionnelle à intégrer l'EMR, à la prévalence des cours d'EMR offerts en mode optionnel par rapport au mode obligatoire, au positionnement institutionnel et à l'importance relative des différentes catégories d'EMR.

### 3.1.1 Portrait des cas, programmes et cursus à l'étude

9 programmes de premier cycle répartis chez les 6 cas d'études ont été analysés (voir Tableau 3.1). C'est parce que chaque institution décline son ou ses programmes en un certain nombre de spécialisations distinctes que le nombre de cursus examinés s'élève à 70 (voir Tableau 3.2).

Tableau 3.1 Cas et programmes à l'étude

Cas et programmes à l'étude	
Écoles et facultés dédiées à la gestion - Universités d'attache	Programmes
1. ESG – UQAM	BAC en Administration
	BAC en Sciences comptables
2. HEC Montréal – Université de Montréal	BAC en Administration des affaires
3. École de gestion – Université de Sherbrooke	BAC en Administration des affaires
4. FSA – Université Laval	BAC en Administration des affaires
	BAC en Administration des affaires, expertise comptable
	BAC en Administration des affaires, GRH
5. Desautels Faculty of Management – Université McGill	Bachelor of Commerce
6. John Molson School of Business – Université Concordia	Bachelor of Commerce

En effet, chaque cas à l'étude décline son ou ses baccalauréats en 6 à 14 spécialisations différentes, pour un total de 22 domaines de concentration différents. 6 domaines de concentrations reviennent systématiquement d'un cas à l'autre : comptabilité, gestion des ressources humaines, analyses et technologies d'affaires, finance, marketing et gestion internationale. Une spécialisation en gestion des opérations et de la logistique apparaît également dans la majorité des cas à l'étude. Une spécialisation en entrepreneuriat apparaît dans la moitié des cas d'étude. Les 14 autres spécialisations apparaissent dans seulement 1 ou 2 des 6 cas d'étude.

3 cas d'étude offrent une certaine formule dédiée à l'EMR. HEC Montréal a développé un module court (15 crédits) dédié au développement durable, à combiner avec une autre spécialisation. À la FSA de l'Université Laval, il est possible de choisir un profil développement durable en plus du choix de spécialisation principale, auquel cas 12 crédits sont dédiés au développement durable. Finalement, la Desautels Faculty of Management de l'Université McGill offre deux spécialisations dédiées à l'EMR : Gestion du développement durable et/ou Économie et entreprises sociales. Puisque la faculté de McGill requiert des étudiants et étudiantes qu'ils et elles combinent 2 mini-spécialisations, le choix de l'une ou l'autre de ces deux formules dédiées à l'EMR implique d'y consacrer 15 de ses 90 crédits. Ainsi, un étudiant ou une étudiante qui choisirait de combiner la mini-spécialisation développement durable avec celle économie et entreprises sociales consacrerait 30 de ses 90 crédits à l'EMR, sans compter les possibilités laissées par le choix de cours à option.

Tableau 3.2 Portrait des 70 cursus analysés

Portrait des 70 cursus analysés						
Programmes de baccalauréat en gestion, commerce et administration						
Domaines de concentration	UQAM	HEC	UdeS	ULaval	McGill	Concordia
1. Intelligence d'affaires / TI	✓	✓✓	✓	✓	✓✓	✓
2. Finance	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Marketing	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Gestion internationale	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5. Management	✓	✓	✓	✓		✓
6. Gestion des ressources humaines	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7. Gestion des opérations et logistique	✓	✓		✓	✓	
8. Comptabilité	✓	✓	✓	✓	✓	✓
9. Économie		✓✓				✓
10. Entrepreneuriat		✓	✓		✓	
11. Gestion du développement durable		✓		✓	✓	
12. Gestion chaîne d'approvisionnement				✓		✓
13. Entrepreneuriat international				✓		
14. Gestion de projets		✓				
15. Fiscalité			✓			
16. Comportement organisationnel					✓	
17. Gestion des commerces de détail					✓	
18. Planification financière				✓		
19. Gestion urbaine et immobilière				✓		
20. Gestion des risques et assurances				✓		
21. Stratégie					✓	
22. Analyse de systèmes financiers				✓		
23. Économie et entreprises sociales					✓	

**Légende**

✓ : Répartition des 70 cursus analysés où 1 crochet (✓) équivaut à 1 cursus. En présence de crochets multiples dans une case, c'est qu'il y a autant de cursus offerts par l'institution dans un même domaine de concentration.

**Cellule en surbrillance gris foncée :** Concentration examinée en tant que spécialisation principale (> 24 crédits dédiés).

**Cellule en surbrillance gris pâle :** Concentration examinée à titre de « mini-spécialisation » (généralement 12 ou 15 crédits dédiés), à combiner avec une autre mini-spécialisation.

Une marge d'erreur doit être considérée en lien avec des différences minimales dans la structure des cursus. En effet, dans certaines institutions, généralement celles francophones, un BAC correspond la plupart du temps à un programme de 90 crédits dédié à un domaine principal (en l'occurrence, la gestion) et à un seul choix de spécialisation fortement liée au domaine principal. D'autres institutions, en particulier anglophones, s'inspirent du modèle anglo-saxon en combinant une majeure et une mineure (la première supplantant la seconde en termes de crédits



alloués), permettant la combinaison de 2 domaines d'études parfois très distincts au niveau du BAC<sup>14</sup>.

### 3.1.2 Portrait général de l'EMR au sein de l'échantillon

Au total, 217 cours dédiés à l'EMR offerts aux étudiants et étudiantes de premier cycle en gestion par les 6 cas d'étude ont pu être identifiés<sup>15</sup>. Les cours de RSE sont les plus nombreux (54). Les cours mobilisant un enseignement non conséquentialiste (44) et ceux dédiés à la globalisation prosociale suivent de près (42), alors que le développement durable et l'éthique arrivent ex aequo, au nombre de 36. Les cours dédiés à l'exploration de façons alternatives de s'organiser sont très marginaux (5).

### 3.1.3 Performance institutionnelle en matière d'EMR

La performance institutionnelle a été mesurée au moyen de deux indicateurs, soit un indicateur mesurant le niveau d'intégration de l'EMR et un indicateur mesurant l'étendue de l'offre. Les indicateurs ont été définis depuis les travaux de Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 26). Ainsi, par le biais de l'indicateur dédié au niveau d'intégration, nous avons mesuré le nombre total de cours d'EMR offerts par chaque cas d'étude. Par le biais de l'indicateur dédié à l'étendue de l'offre, nous avons mesuré le nombre de cours d'EMR offerts pour les catégories dites progressistes, soit

---

<sup>14</sup>Les écoles anglophones offrent aussi des baccalauréats d'une durée de 4 ans (> 90 crédits), lesquels ont été exclus de la recherche dans une perspective de comparabilité.

<sup>15</sup>Il se pourrait que des cours susceptibles de contribuer à la formation à l'EMR n'aient pas pu être identifiés au moyen de notre design de recherche. Rappelons que nous avons inclus dans notre corpus de données des cours hors discipline (par exemple des cours de politique, d'économie, d'anthropologie, de sociologie, etc.), souvent proposés comme cours à option, en ce qu'ils participent de la socialisation des personnes étudiantes à l'EMR du fait qu'ils permettent de les exposer à des discours multidimensionnels et de les doter d'une culture large. Cependant, si certains cas d'études ciblent un certain nombre de cours issus d'autres disciplines pour les offrir aux étudiants et étudiantes par l'entremise de banques de cours à option, d'autres cas d'études tels que l'école de gestion de l'Université McGill, octroient plutôt aux étudiants et étudiantes la liberté de sélectionner eux-mêmes leurs cours hors discipline, toutes facultés confondues (en tenant compte des préalables de chaque cours bien entendu). Ainsi, considérant les ressources à disposition dans le cadre d'un mémoire de maîtrise réalisé par une chercheuse en solo, nous ne pouvions raisonnablement pas examiner tous les cours offerts par l'ensemble des facultés. De fait, il est possible que chez ces cas d'étude, des cours qui participent de la formation à l'EMR des personnes étudiantes n'aient pas pu être repérés pour être inclus au corpus de données.

les catégories émergentes ou encore, moins traditionnelles, soit : Globalisation prosociale, Façons alternatives de s’organiser et Enseignement non conséquentialiste.

Partant de là, nous avons pu comparer la performance des 6 cas à l’étude en les positionnant, sur une échelle de 1 à 6 (sauf dans le cas d’une performance exequo), au sein de deux classements, soit un classement dédié à l’indicateur de niveau et un classement dédié à l’indicateur de mesure (voir Tableau 3.3 ci-dessous). Il appert que l’Université Laval se démarque par son exemplarité, tant aux plans du niveau d’intégration que de l’étendue.

Tableau 3.3 Performance institutionnelle en matière d'EMR

<b>Performance institutionnelle en matière d’EMR</b>		
	<b>Niveau (Position)</b>	<b>Étendue (Position)</b>
<b>Université McGill</b>	36 (3)	17 (2)
<b>Université Concordia</b>	23 (5)	8 (5)
<b>Université Laval</b>	72 (1)	29 (1)
<b>UQAM</b>	39 (2)	15 (3)
<b>Université de Sherbrooke</b>	21 (6)	8 (5)
<b>Université de Montréal</b>	26 (4)	14 (4)

#### 3.1.4 Prévalence des cours dédiés à l’EMR dans les tronc communs

Il est à noter que chaque institution a élaboré un tronc commun, une formation « de base » visant la formation de gestionnaires généralistes, que chaque étudiant et étudiante doit suivre avant d’approfondir une spécialisation au choix. Aucun des 6 cas d’étude ne permettrait de graduer sans avoir suivi au préalable au moins 1 cours dédié à l’EMR dans le tronc commun. En effet, au moins 1 cours dédié soit à la RSE ou bien à l’éthique doit toujours être suivi dès le début du parcours. Notons que 5 des 6 cas à l’étude requéraient des cohortes en gestion qu’elles suivent au moins 2 cours dédiés à l’EMR dans le tronc commun. La moitié des cas à l’étude

exigeait qu'au moins 1 cours dédié à l'enseignement de type non conséquentialiste soit suivi en tronc commun. Seulement le tiers des cas d'étude requérait de suivre 1 cours axé sur le développement durable en tronc commun. Aucun des 6 cas à l'étude ne requérait de suivre 1 cours axé sur la globalisation prosociale en tronc commun, ni sur les façons alternatives de s'organiser. Ceux-ci sont plutôt l'apanage de certains domaines de spécialisation particuliers, respectivement Gestion du commerce international et Économie et entreprises sociales notamment.

### 3.1.5 Positionnement institutionnel

En calculant, chez les cas d'étude, le poids qu'occupe chaque catégorie parmi leur offre respective de cours d'EMR (voir Tableau 3.4 ci-après), il est possible d'identifier les deux catégories prioritaires pour les différentes institutions à l'étude :

- L'enseignement non conséquentialiste et la globalisation prosociale pour l'UQAM
- La RSE et le développement durable pour HEC Montréal
- La RSE et l'éthique pour l'Université de Sherbrooke
- La RSE et la globalisation prosociale pour l'Université Laval
- Le développement durable et la globalisation prosociale pour la faculté l'Université McGill
- L'enseignement non conséquentialiste, suivi de la RSE et de l'éthique qui arrivent exequo pour l'Université Concordia

Toujours pour chaque cas d'étude, la catégorie qui arrive au dernier plan, en plus de celle dédiée aux façons alternatives de s'organiser qui est la grande négligée de tous, est :

- Le développement durable, pour l'UQAM et l'Université de Sherbrooke
- L'enseignement non conséquentialiste pour HEC Montréal
- L'éthique pour l'Université Laval et l'Université McGill
- La globalisation prosociale pour l'Université Concordia

Quoi qu'il en soit, tous les 70 cursus pourraient permettre aux gestionnaires en formation d'échapper en quelque sorte à ce positionnement institutionnel en effectuant un choix de cours à option conséquent.

Tableau 3.4 Cours d'EMR offerts, par cas à l'étude et par catégorie de cours

<b>Cours d'EMR offerts, par cas à l'étude et par catégorie de cours</b>						
	<b>UQAM</b>	<b>HEC</b>	<b>UDES</b>	<b>ULaval</b>	<b>MCGILL</b>	<b>CONCORDIA</b>
<b>Éthique</b>	8	4	7	8	4	5
<b>RSE</b>	10	8	9	17	5	5
<b>Dével. durable</b>	2	5	1	14	10	4
<b>Globalisation</b>	8	5	2	17	8	2
<b>S'organiser autrement</b>	1	2	0	0	2	0
<b>Ens. non-conséq.</b>	10	2	2	16	7	7
<b>Total</b>	<b>39</b>	<b>26</b>	<b>21</b>	<b>72</b>	<b>36</b>	<b>23</b>

### 3.1.6 L'importance relative de l'EMR

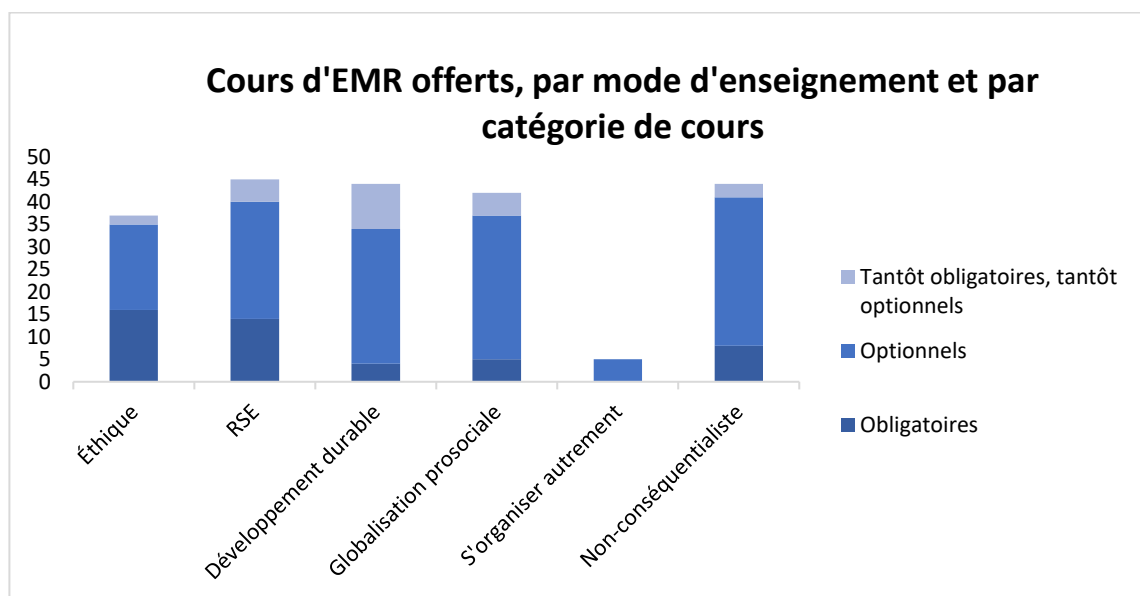
Ensemble, les différentes écoles exigent en moyenne que 3 des 30 cours suivis dans le cadre d'un baccalauréat en gestion, administration ou commerce soient dédiés à l'EMR. En effet, les différents cursus offerts par l'UQAM, par l'Université de Sherbrooke et par l'Université Laval réclament en moyenne que 4 cours d'EMR soient complétés. Cette moyenne descend à 3 lorsque nous examinons les cursus de l'Université Concordia, à 2 pour ceux de HEC Montréal et à 1 pour l'Université McGill.

Malgré ces faibles exigences quant au nombre de cours obligatoires, les écoles développent quand même toute une offre de cours d'EMR, afin notamment d'aborder les thématiques centrales aux différentes spécialisations. Leur banque totale de cours d'EMR est composée de 21 à 72 cours selon l'école.

Même si l'Université de Sherbrooke a la plus petite banque de cours dédiée à l'EMR (21 cours au total), 81 % de ses cours d'EMR se qualifient comme cours obligatoires<sup>16</sup>. En comparaison, l'Université Laval possède l'offre la plus étoffée (72 cours au total), sauf que seulement 24 % d'entre eux se qualifient pour le mode obligatoire. Pour toutes les autres écoles, la situation est similaire : plus du 2/3 des cours d'EMR offerts le sont en mode optionnel.

En plus de varier d'un cas d'étude à l'autre, l'importance est aussi différente selon les catégories de cours. En effet, ce sont les cours d'éthique et de RSE qui sont les plus susceptibles d'être exigés (voir Figure 3.1 ci-après). En effet, 72 % des cours pouvant être obligatoires sont dédiés à l'éthique ou à la RSE.

Figure 3.1 Cours d'EMR offerts, par mode d'enseignement et par catégorie de cours



D'ailleurs, la répartition des cours entre les modes obligatoire et optionnel évoque la question de l'effectivité de la formation, soit sa capacité à induire un changement réel et durable chez les

<sup>16</sup>Les cours d'EMR qui se qualifient comme cours obligatoires comprennent les cours d'EMR offerts en mode strictement obligatoire, de même que ceux qui sont tantôt offerts en mode obligatoire, tantôt en mode optionnel, selon la spécialisation choisie.

personnes étudiantes dans la manière de penser et de se comporter (Laszlo *et al.*, 2017, p. 110; Setó-Pamies et Papaoikonomou, 2015, p. 534). En matière d'EMR, on parle plus spécifiquement de sagesse actionnable, autrement dit, de propension à adopter un style de gestion socialement responsable une fois en poste sur le marché du travail (Antonacopoulou, 2010, p. S7; Pirson, 2020, p. 787). Les résultats en l'occurrence pointent vers un constat : actuellement, l'effectivité de la formation au management responsable tient largement à la propension de la communauté étudiante en gestion à piger dans les cours d'EMR pour y attribuer leurs cours à option.

En effet, certains cursus permettent aux gestionnaires en formation qui sont vivement interpellés par l'EMR de miser à la fois sur les cours obligatoires dédiés à l'EMR et sur un choix de cours à option conséquent, pour ainsi voir plus de la moitié de leurs 90 crédits attribués à l'EMR. Parmi les 22 domaines de concentration, ce sont toujours les mêmes spécialisations qui permettent ces cas de figure plus exemplaires : Management, Gestion internationale et les cheminements particuliers alliant un choix de spécialisation et un module court dédié à l'EMR. Les deux cas « champions » en ce sens étant décernés à l'Université Laval, avec d'une part le cheminement en management, et d'autre part, celui combinant un profil développement durable à une autre spécialisation, ce dernier pouvant permettre d'attribuer jusqu'à 19 cours de son passage au baccalauréat à l'EMR.

### 3.1.7 À la recherche des facteurs d'exemplarité

Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 26) observaient qu'un lien semblait se dessiner dans leur échantillon entre la taille de l'université (mesurée par le nombre de personnes étudiantes inscrites à temps plein dans un programme de BAC) et son exemplarité, tant aux plans du niveau d'intégration de l'EMR que de l'étendue de l'offre, et interpellaient les collègues à étudier, dans des études subséquentes, la nature de ce lien. Nous avons donc soumis nos institutions aux mêmes tests (voir Tableau 3.5 et Tableau 3.6 ci-après)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup>La mesure des indicateurs de niveau et d'étendue sur la base desquels les institutions se sont vues attribuer une position a été présentée à la section 3.1.3 ci-devant.

Dans notre échantillon, l'hypothèse d'un lien entre la taille et l'exemplarité semble plus ou moins se vérifier : si l'Université McGill et l'Université Laval figurent effectivement parmi les 3 plus grandes universités tout en s'illustrant par leur exemplarité, l'Université Concordia vient pour sa part mettre à mal l'existence d'un lien entre ces deux variables (voir Tableau 3.5 ci-après).

Considérant que, dans notre échantillon, les écoles de gestion de l'Université Laval, de l'Université McGill et de l'UQAM sont les mieux positionnées autant aux plans du niveau d'intégration que de l'étendue de l'offre, il semble que plus l'institution possède une grande banque de cours d'EMR (revoir Tableau 3.4 présenté ci-devant), plus son offre de cours progressistes est étoffée.

Tableau 3.5 Taille des institutions et performance en matière d'EMR

<b>Taille des institutions et performance en matière d'EMR</b>			
	<b>Taille<sup>18</sup> (Position)</b>	<b>Position, indicateur de niveau</b>	<b>Position, indicateur d'étendue</b>
<b>Université McGill</b>	23 770 (1)	3	2
<b>Université Concordia</b>	21 790 (2)	5	5
<b>Université Laval</b>	21 780 (3)	1	1
<b>UQAM</b>	16 950 (4)	2	3
<b>Université de Sherbrooke</b>	11 880 (5)	6	5
<b>Université de Montréal</b>	5 230 (6)	4	4

Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 26) voyaient aussi poindre un lien entre la réputation de l'université [mesurée par le rang au classement (2014) des 2000 meilleures universités dans le monde de l'organisme Center for World University Rankings (CWUR)] et l'exemplarité dans la transition vers l'EMR. Dans l'étude de Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 26), McGill se démarquait effectivement à la fois par son rang dans ce classement international et par son exemplarité en matière d'EMR. À partir des résultats de notre recherche, cette hypothèse apparaît ici aussi peu concluante (voir Tableau 3.6). Si l'Université McGill continue de s'illustrer dans l'édition (2023) du même classement, d'autres institutions s'étant hissées beaucoup moins haut dans le classement se démarquent pourtant pour la qualité de leur offre de cours d'EMR, soit l'Université Laval et l'UQAM.

Ici encore, comme nous cherchons à comparer nos résultats avec ceux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), nous avons choisi de soumettre nos cas d'étude aux mêmes tests. Il serait toutefois pertinent de s'intéresser plus en avant à la question du lien la performance en matière d'EMR et la réputation de l'institution en creusant, dans des études ultérieures, du côté des classements

<sup>18</sup>En termes d'effectifs étudiants.



qui évaluent les écoles et facultés de gestion plutôt que leur université d'attache, leurs réputations n'étant pas nécessairement convergentes. À titre d'exemple, si l'Université de Montréal arrive effectivement au 122<sup>e</sup> rang au classement (2023) des 2000 meilleures universités dans le monde de l'organisme Center for World University Rankings (CWUR)], HEC Montréal (2023) qui y est affiliée jouit pourtant d'une grande renommée à l'international en tant qu'école de gestion.

Tableau 3.6 Réputation des institutions et performance en matière d'EMR

<b>Réputation des institutions et performance en matière d'EMR</b>		
	<b>Réputation, par la position au classement 2023 du CWUR</b>	<b>Performance en matière d'EMR, en quartiles<sup>19</sup></b>
<b>Université McGill</b>	26 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>
<b>Université Concordia</b>	620 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
<b>Université Laval</b>	299 <sup>e</sup>	1 <sup>er</sup>
<b>UQAM</b>	641 <sup>e</sup>	2 <sup>e</sup>
<b>Université de Sherbrooke</b>	601 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
<b>Université de Montréal</b>	122 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>

Il importe de souligner que ces indicateurs de performance de niveau et d'étendue s'intéressent aux cours offerts par les institutions à l'étude, modes obligatoire et optionnel confondus. De fait, si ces indicateurs nous renseignent effectivement sur les efforts des institutions à élaborer des cours d'EMR, ils offrent très peu de réponses quant à l'effectivité de la formation, à savoir dans quelle mesure ils participent activement à la socialisation des étudiants et étudiantes à l'EMR. À cet effet, nous avons vu que la performance des cas d'étude à élaborer des cours d'EMR ne va pas nécessairement de pair avec une proportion élevée de cours offerts en mode obligatoire. Il

<sup>19</sup>Performance générale (indicateurs de niveau et d'étendue confondus) des cas d'étude en matière d'EMR, évaluée en quartiles.

serait donc nécessaire de développer, dans des études ultérieures, une meilleure compréhension de la propension des étudiants et étudiantes à sélectionner ces cours offerts en tant que cours à option, à l'instar de ce que Moon et Orlitzky (2011) ont fait.

### 3.1.8 Pour clore l'état des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec

Les résultats présentés dans cette première partie du chapitre ont permis de répondre à l'objectif principal de ce mémoire qui visait à ajouter des données à la fois à jour et régionalisées au corpus de données plus empiriques témoignant de l'intégration de l'EMR dans les cursus en gestion. En nous intéressant au cas du Québec, nous sommes effectivement parvenus à remplir ce double objectif, étant donné que le cas particulier du Québec n'avait pas encore fait l'objet d'un tel état des lieux (revoir Annexe A). L'EMR y est bel et bien intégrée et figure même comme condition *sine qua non* de diplomation.

## 3.2 Description de la trajectoire de l'EMR à la lumière des résultats obtenus

Cette deuxième partie du chapitre est consacrée à l'objectif secondaire du mémoire visant à s'appuyer sur les connaissances préexistantes dans la littérature pour décrire la trajectoire que semble suivre la transition à l'EMR et des particularités pour le cas du Québec. Pour ce faire, nous commencerons par confronter les résultats de notre enquête avec ceux issus des autres études empiriques de type état des lieux de l'EMR réalisées avant nous et autre part (revoir Annexe A), en particulier celle de Wymer et Rundle-Thiele (2017). Cette discussion quant à la trajectoire de l'EMR sera élargie et culminera dans le chapitre suivant, alors que nous dépasserons les strictes comparaisons empiriques pour discuter des résultats de notre recherche au prisme des connaissances existantes au sens large dans la littérature sur l'EMR, mais aussi, en prenant appui sur l'éclairage qui nous provient de la théorie néo-institutionnelle en études des organisations sur lequel s'appuie ce mémoire.

La structure de la preuve dicte le niveau de confiance avec lequel considérer les données et les observations qu'on pourra éventuellement en tirer (Gauthier, 2009, p. 245). La structure de la preuve rigoureuse, méthodique et systématique que nous avons élaborée en l'occurrence a indéniablement permis de répondre à l'objectif principal visant à dresser un portrait juste et

fidèle de l'intégration des cours dédiés au management responsable dans les cursus de premier cycle en gestion des principales écoles de gestion du Québec.

En ce qui concerne l'objectif secondaire, nous aurons à comparer les résultats de notre enquête avec ceux des études similaires ayant été réalisées autre part avant nous. À ce sujet, nous souhaitons réitérer que les constats d'analyse qui seront avancés doivent être envisagés avec un niveau de confiance proportionnel aux différences signalées entre la présente structure de preuve et celles mobilisées par les collègues. En clair, nous réitérons l'invitation, formulée d'entrée de jeu, à envisager avec prudence toute comparaison entre les résultats d'études de type état des lieux de l'EMR, en raison des disparités dans les designs de recherche employés et les terrains étudiés (revoir les disparités dans les designs de recherche employés à l'Annexe A).

Cette invitation à la prudence s'applique aux comparaisons à venir dans les prochaines sections entre les données issues de notre recherche et celles issues des travaux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), étant donné que nous n'avons pas actualisé au sens le plus pur du terme les résultats de leur étude. En effet, malgré nos efforts pour s'en rapprocher le plus possible, nous n'avons pas pu répliquer exactement le même design de recherche. D'abord, rappelons que nous avons examiné qu'une partie du terrain étudié par Wymer et Rundle-Thiele (2017), avec un échantillon d'écoles bien établies sur le territoire québécois, alors que Wymer et Rundle-Thiele (2017) avaient pour leur part mené un recensement canadien de tous les programmes de premier cycle en gestion offerts au Canada. Également, nous avons dû combler une certaine opacité dans la présentation de la démarche méthodologique suivie par Wymer et Rundle-Thiele (2017) en élaborant nos propres critères d'inclusion et de mesure.

Cette invitation à la prudence s'applique de manière accrue pour les comparaisons à venir entre nos résultats de recherche et ceux d'autres collègues ayant procédé, avant nous, à un état des lieux au moyen de designs de recherche forts différents et pour des terrains variés.

### 3.2.1 Trajectoire de l'EMR

Au plan du niveau de pénétration, l'EMR semble suivre une trajectoire ascendante. Le recensement canadien de tous les programmes en gestion de premier cycle universitaire mené en (2017, p. 24) par Wymer et Rundle-Thiele avait permis l'identification de 132 cours présentant ne serait-ce qu'un lien avec l'EMR répartis entre 62 établissements d'enseignement. Notre recherche a permis de montrer qu'à elles seules, les 6 écoles de gestion étudiées sur le territoire québécois se partageaient, en 2022, 217 cours pour lesquels la vocation principale était l'EMR. Si nous avions, à l'instar de Wymer et Rundle-Thiele (2017), inclus dans notre corpus de données tous les cours au sein desquels l'EMR est traitée sans que ce soit la vocation principale du cours, nous aurions obtenu des chiffres encore plus élevés.

Au plan de l'étendue, l'EMR semble également se trouver sur une trajectoire ascendante. Dans l'étude de Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 24), 34 % des institutions offraient des cours d'une seule catégorie dans leur cursus, seulement 11 % couvraient 3 catégories ou plus et aucune école ne couvrait toutes les 5 catégories étudiées. Dans notre étude, 67 % des écoles couvraient 5 catégories. 33 % couvraient toutes les 6 catégories<sup>20</sup>, laissant poindre une tendance à l'amélioration dans l'étendue de l'offre. Si ce n'est de l'étude de Wymer et Rundle-Thiele (2017) et de la nôtre, seul Christensen *et al.* (2007) ventilaient leurs résultats en différentes catégories de cours. En effet, selon l'enquête menée par Christensen *et al.* (2007), qui se distingue d'ailleurs par le deuxième cycle universitaire sur lequel elle porte, seulement 1/3 des cas d'étude exigeait que toutes les trois catégories étudiées soit couvertes, soit l'éthique, la RSE et le développement durable.

De plus, l'EMR semble gagner en importance. Si les résultats de Wymer et Rundle-Thiele démontraient qu'en (2017, p. 24), il était encore possible au Canada de graduer sans avoir suivi de cours d'EMR, notre étude a fort heureusement montré qu'au moins 1 cours d'EMR doit être

---

<sup>20</sup>Rappelons que les pré-tests de l'outil de collecte et de mesure avaient notamment mené à l'ajout d'une sixième catégorie de cours, soit « Enseignement non conséquentialiste ».

réussi pour décrocher son diplôme dans 100 % des cas sous étude au Québec. Près du tiers exigeaient même que 2 cours d'EMR soient suivis.

Toujours sur le plan d'une exposition minimale à l'EMR comme condition de diplomation, nos résultats pointent effectivement vers une progression par rapport aux autres états des lieux de l'EMR ayant été réalisés avant nous et autre part. En effet, seulement 40 % des écoles de gestion américaines examinées par Buff et Yonkers en (2004) requéraient qu'au moins un cours lié à l'EMR soit suivi pour obtenir un baccalauréat en marketing. En (2011), Moon et Orlitzky remarquaient que le 2/3 d'un échantillon d'écoles d'Amérique du Nord et d'Europe exigeaient que les étudiants et étudiantes de divers cycles d'études suivent une activité obligatoire en lien avec l'EMR. Les enquêtes portant strictement sur le deuxième cycle d'études suggéraient des résultats assez similaires. En effet, 2/3 des cursus de maîtrise en administration des affaires (MBA) analysés par Christenson et ses collègues en (2007) requéraient qu'au moins un cours dédié à un sujet d'intérêt à l'EMR soit suivi. Près du tiers des 121 écoles offrant des programmes de MBA examinées par Ramboarisata et Ben Meddeb en (2016) avaient obtenu une note de 0 % en raison d'une absence totale de sujets d'intérêt liés à l'EMR dans leurs cursus.

En prenant en compte les possibilités offertes par la combinaison des cours obligatoires d'EMR et d'un choix de cours à option conséquent, nos résultats suggèrent une forte amélioration. En effet, dans l'étude menée par Wymer et Rundle-Thiele (2017), les cursus les plus exemplaires permettaient aux gestionnaires en formation de suivre, au mieux, 4 à 7 cours liés à l'EMR. Dans notre étude, les cursus permettant aux personnes étudiantes de suivre plus de 10 cours dédiés à l'EMR ne sont pas rares. En fait, ces cas de figure représentent même plus de la moitié des 70 cursus que nous avons examinés.

En ce qui concerne les catégories de cours les plus représentées, force est de constater que la catégorie RSE continue d'être prédominante (Doh et Tashman, 2014, p. 137; Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 24). Dans notre étude, l'éthique semble toutefois avoir été déclassée non seulement par la globalisation prosociale, mais aussi par la catégorie dédiée à l'enseignement de type non conséquentialiste que nos collègues Wymer et Rundle-Thiele (2017) n'avaient alors pas

mesurée. Ce déclassement subi par l'éthique est d'autant plus étonnant considérant la longue histoire de cette catégorie, apparue la première et qui a toujours prédominé depuis. En effet, parmi les autres études de type état des lieux fondées sur l'analyse des cursus ayant été réalisées avant nous, plusieurs relevaient une prépondérance de l'éthique (Christensen *et al.*, 2007; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Wymer et Rundle-Thiele, 2017). Christensen *et al.* (2007, p. 347) montraient même qu'au MBA, les cours d'éthique entièrement dédiés avaient quintuplé depuis 1988. En répliquant ces enquêtes autre part et pour différents cycles universitaires, il serait intéressant de vérifier si une sorte de point d'inflexion n'aurait pas été atteint où l'éthique laisserait maintenant place à de nouvelles catégories de cours, ou si cela relève plutôt d'une particularité régionale propre au Québec.

#### 3.2.1.1 Les catégories de cours plus progressistes gagnent du terrain

En plus de l'offre croissante de cours dédiés au développement durable, tendance d'ailleurs anticipée dès (2007, p. 347) par Christensen et ses collègues, nos résultats suggèrent, par rapport à ceux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), que les cours progressistes se taillent de plus en plus une place au sein des cours d'EMR offerts.

L'importante place occupée par les cours dits progressistes parmi les 217 cours d'EMR identifiés dans cette recherche est pour le moins surprenante. Par définition, nous aurions pensé a priori que les cours dits progressistes au sens d'émergents bénéficieraient d'une place marginale au sein du corpus de données, en comparaison avec les cours d'EMR plus traditionnellement enseignés. A contrario, les cours dédiés à la globalisation d'un point de vue prosocial, aux façons alternatives de s'organiser et à l'enseignement de type non conséquentialiste représentent 42 % de tous les cours d'EMR que nous avons pu repérer. Cet état de fait indique que les efforts de ceux et celles qui portent la transition à l'EMR dans les écoles de gestion, et qui s'efforcent d'introduire de la variété dans les cursus pour faire contrepoids aux discours dominants, malgré une certaine déception pour l'ampleur et la profondeur des changements opérés [revoir par exemple (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)] ne sont pas vains.

À condition qu'une posture conséquente d'enseignement soit retenue, ces cours progressistes peuvent s'avérer un lieu de choix où exposer les gestionnaires en formation à des réflexions plus critiques et systémiques des problèmes sociaux (Ferraro *et al.*, 2015; Shrivastava, 2010; Springett, 2005), plutôt que de se limiter au strict transfert de bonnes pratiques à répliquer en entreprise, lesquelles donnent lieu à des solutions cosmétiques de type *business as usual* et peu prometteuses pour cesser la perpétuation de problèmes sociaux et environnementaux complexes et d'envergure (Gendron et Lapointe, 2005, p. 22).

En ce qui concerne plus précisément la catégorie Enseignement non conséquentialiste, parmi toutes les études de type état des lieux recensées pour la présente recherche et présentées à l'Annexe A, une seule avait tenté, avant nous, de l'appréhender, soit celle menée par Ramboarisata et Ben Meddeb (2016) au niveau du deuxième cycle universitaire et pour un terrain international. Dans leur étude, « [les] cours visant la culture large, comptant pour 18,5 %, invitent les étudiants à la compréhension du contexte historique, culturel, économique et socio-politique des entreprises et du capitalisme ainsi que du rôle politique ou institutionnel des entreprises (Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016, p. 19). » Les problématiques en lien avec la mondialisation (exclusion, questions autochtones et de genre, inégalités Nord-Sud, inégalités numériques, sous-développement) figurent également dans cette catégorie.

En nous calquant sur Wymer et Rundle-Thiele (2017), nous avons pour notre part dû faire évoluer distinctement les catégories dédiées à l'enseignement de type non conséquentialiste et à la globalisation d'un point de vue prosocial. Additionnées ensemble, les catégories Enseignement non conséquentialiste (qui inclut notamment les objectifs de culture générale et le développement de la pensée critique) et Globalisation prosociale accaparent 40 % des cours dédiés à l'EMR identifiés dans notre étude, ce qui suggère que la place accordée à ces catégories est plus importante dans les programmes de premier cycle au Québec en comparaison avec les programmes de MBA qui étaient offerts par des institutions pourtant qualifiées de « responsables » à l'échelle mondiale par l'organisme Corporate Knights en 2015. Rappelons que ces comparaisons doivent ici être envisagées en tenant compte des différences importantes dans la population étudiée et dans la méthode d'échantillonnage, mais aussi dans l'objet de

recherche. En effet, en ce qui a trait à la délimitation de l'objet de recherche, Ramboarisata et Ben Meddeb (2016) avaient inclus tous les cours dont le matériel de présentation évoquait ne serait-ce qu'une préoccupation en lien avec l'EMR, alors que nous avons pour notre part seulement inclus au corpus de données les cours pour lesquels l'EMR constituait la vocation principale du cours. Autrement dit, Ramboarisata et Ben Meddeb (2016) ont pris en compte autant les cours partiellement dédiés à l'EMR que ceux pour lesquels l'EMR était la vocation principale du cours, alors que nous avons exclu les cours pour lesquels l'EMR n'était pas la vocation principale.

Cette attention grandissante sur les catégories plus progressistes ne semble toutefois pas encore avoir rejoint la catégorie de cours dédiés aux façons alternatives de s'organiser, au Québec du moins. Bien que secondaire, la place dédiée aux façons alternatives de s'organiser était beaucoup moins marginale chez nos collègues Wymer et Rundle-Thiele (2017, p. 24). Il y a lieu de se demander si cela suggère une ouverture marquée aux modes alternatifs d'organisation ailleurs dans le Canada, ces résultats soulevant d'autant plus de questions considérant la définition plus large que nous avons mobilisée pour appréhender cette catégorie. De leur côté, Ramboarisata et Ben Meddeb (2016, p. 19) constataient eux aussi une faible pénétration de cours dédiés aux façons alternatives de s'organiser dans les programmes de MBA à l'international.

La marginalisation de ces cours n'est probablement pas étrangère aux perspectives d'emploi qui attendent les personnes étudiantes en gestion au terme des études. Bien que la corporation et l'économie de marché globalisée comme modèles dominants pour organiser nos sociétés et pour répondre aux besoins des collectivités sont de plus en plus perçues comme produisant et perpétuant les inégalités sociales et économiques, en plus de contribuer à la surexploitation de ressources limitées (Mair et Rathert, 2021), dans le Québec d'aujourd'hui, la probabilité que l'insertion professionnelle des personnes étudiantes se fasse dans une organisation au modèle dominant ou, du moins, alignée avec la logique dominante, c'est-à-dire focalisant de manière accrue sur la rentabilité économique au moyen de hiérarchies non participatives, reste élevée (CIRANO, 2020; Institut de la statistique du Québec, 2019, 2023). Préparer les gestionnaires en formation à ce qui les attend une fois sur le marché du travail évoque toute la



question de l'employabilité des personnes diplômées, laquelle justifierait que les écoles de gestion élaborent des cursus de formation d'abord et avant tout capables de pourvoir la future génération de gestionnaires en connaissances et compétences qui leur seront utiles sur le marché de l'emploi (Thomas *et al.*, 2013, p. 465).

Sans nier l'importance de ces préoccupations pour l'employabilité des personnes diplômées, en matière d'EMR, il semble légitime de se demander comment les écoles de gestion peuvent-elles aspirer à former des agents et agentes de changement capables de contribuer à la résolution des grands défis à venir tel que prôné dans les PRME si la salle de classe ne sert qu'à adapter les personnes à la logique actuelle ? Pour cesser la reproduction des dérives associées aux modes de gestion inspirés des principes capitalistes, les cours voués aux façons alternatives de s'organiser gagneraient à être mis de l'avant comme une occasion d'exposer les gestionnaires de demain à la myriade de possibilités qui existent pour faire autrement et pour remettre les besoins de l'ensemble du monde vivant au cœur des préoccupations des organisations (Parker, 2018, p. 101-103).

En parallèle des formes d'organisation alternatives qui rompent drastiquement avec le modèle dominant, par exemple les différents types d'entreprises d'économie sociale, que les étudiants et étudiantes pourraient souhaiter intégrer ou encore, mettre au monde par l'entrepreneuriat, les cours dédiés aux façons alternatives de s'organiser devraient être utilisés pour stimuler leur créativité par l'exploration de diverses stratégies, plus à portée de main, permettant de manœuvrer à l'intérieur du cadre existant tout en participant au dépassement de la logique dominante (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 7). Ainsi, peut-être se feront-ils et se feront-elles, au sein de l'organisation dans laquelle ces personnes évolueront, les porte-étendards de pratiques de gestion alternatives, plus alignées sur la primauté de l'intérêt mutuel qu'individuel, et dédiées à une création de valeur pas seulement économique mais multidimensionnelle et équitablement répartie entre tous. Pensons par exemple à l'implantation de processus de gestion plus démocratiques, collaboratifs et égalitaires ou encore à la proposition de pratiques de gouvernance plus participatives telles que la représentation de personnes salariées, voire de la société civile aux conseils d'administration [Piketty, interviewé par (Faure, 2019)].

### 3.2.1.2 De l'employabilité de la formation

Dans un ordre d'idées similaires, en supposant que soit avérée l'hypothèse d'auteurs et d'autrices plus critiques dans le champ de l'éducation au management suivant laquelle ce serait les considérations d'employabilité des personnes diplômées qui ont préséance quand vient le temps de façonner ou de faire évoluer les cursus en gestion (Dyllick, 2015; Pfeffer et Fong, 2002), il est d'autant plus surprenant que certaines préoccupations très prégnantes pour les organisations de toutes sortes, y compris les entreprises, restent à ce jour si peu intégrées dans les cursus.

Au chapitre des thèmes d'intérêt qui sont toujours largement invisibilisés, soulignons les questions de diversité et d'inclusion qui comptent seulement pour 4 des 217 cours d'EMR identifiés. Ces 4 cours ont, soit dit en passant, été pour la plupart classés dans la catégorie RSE<sup>21</sup>, à l'exception d'un seul ayant été catégorisé Globalisation prosociale étant donné qu'il visait l'exploration des différences culturelles dans les styles de gestion selon les régions du monde. Toujours est-il que si nous avons classé les 3 autres cours dans la catégorie RSE, c'est que généralement, les descriptions pour ces cours donnaient à penser qu'ils étaient davantage traités par le prisme de l'exploration de pratiques, politiques et programmes organisationnels à implanter en organisation pour soigner la performance de l'entreprise tout en améliorant la qualité de vie au travail, ce qui cadre effectivement avec la conceptualisation retenue dans la présente recherche pour délimiter la catégorie RSE.

À titre d'exemples, voici quelques extraits tirés des cours inclus à notre corpus et dédiés aux questions de diversité, équité et inclusion :

*Ce cours permet de [...] développer des connaissances et habiletés dans la gestion de la diversité locale et internationale qui permettent la résolution de problèmes et la prise de décisions qui contribuent au succès de l'organisation et au respect de ses membres. [...] Le cours [...] examine en particulier les méthodes d'analyse diagnostique et d'évaluation des programmes de gestion de la diversité. [...] Les personnes participant à ce cours*

---

<sup>21</sup>Conséquemment à la question centrale 6.4 : Relations et conditions de travail, au domaine d'action 5 : Discrimination et groupes vulnérables et au domaine d'action 3 : Dialogue social relatif à la norme ISO 26 000.

*apprendront comment gérer dans les entreprises qui font face aux défis de l'intégration internationale et de l'adaptation locale à travers la gestion des expatriés et des employés locaux (UQAM-ORH-2202-Gestion de la diversité : perspectives nationale et internationale).*

*Cible(s) de formation : comprendre l'importance de la gestion de la diversité dans les organisations (genre, âge, culture, orientation sexuelle, handicap, etc.) et de leurs obligations et défis à cet égard. [...] Apprendre à établir le diagnostic de problèmes concrets en utilisant les outils appropriés et en définissant des solutions pertinentes (UdeS-ADM-444-Management de la diversité).*

*Les meilleures pratiques visant à réduire les inégalités sont analysées (ULaval-MNG-3111-Diversité et équité en milieu de travail).*

En tenant compte des extraits qui viennent d'être présentés, il appert que les objectifs de formation pour ces cours tournent largement autour du transfert de modèles, théories et bonnes pratiques que les personnes étudiantes pourraient répliquer une fois en poste pour promouvoir des pratiques à la fois socialement responsables et prometteuses pour la performance globale de l'organisation. Notons au passage que la visée de *business case* que reflètent ces extraits se trouve d'ailleurs à des lieux de l'approche pour l'EMR (revoir l'axe 3 du Tableau 1.3 présenté au chapitre 1) que préconiseraient les tenants et tenantes du paradigme non utilitariste, en particulier de l'école critique, soit la conscientisation et l'émancipation par rapport aux systèmes qui reproduisent les inégalités, notamment par le biais des approches décoloniales, intersectionnelles et imbricationnistes (Contu, 2018, p. 287; Hill Collins, 2013).

Toujours au chapitre des thèmes d'intérêt qui demeurent étonnement largement invisibilisés dans les cursus de formation en gestion, mentionnons les mécanismes de marché que les entreprises sont de plus en plus conviées à s'approprier pour participer à réaliser la transition écologique, notamment les crédits carbone, la finance durable, l'investissement responsable et les facteurs ESG et, conséquemment, la reddition de compte extrafinancière. Il est en effet paradoxal que ces sujets d'intérêt ne fassent non seulement pas l'objet de cours dédiés, mais qu'ils peinent même à se voir traités via des applications thématiques au sein d'autres cours d'EMR.

[Les] sujets de finance durable apparaissent dans un nombre croissant d'offres d'emploi ou de fiches de postes (par exemple, pour les consultants en finance). Un recrutement en finance durable en hausse est à prévoir en ce qui concerne en particulier l'analyse des données, des risques et des opportunités ESG, dans les institutions financières, mais aussi dans le conseil spécialisé ou généraliste et chez les fournisseurs de données (World Wide Fund for Nature (WWF), 2022, p. 27).

Il est en outre surprenant que les écoles de gestion tardent à développer des spécialisations dédiées à l'EMR. Sur ce point, la trajectoire de l'EMR semble en effet montrer des signes de stagnation, du moins en Amérique du Nord et au niveau du premier cycle universitaire. En 2011, Moon et Orlitzky (2011, p. 592) montraient que les écoles de gestion d'Amérique du Nord étaient peu enclines à offrir des spécialisations dédiées à l'EMR au niveau du BAC, en comparaison avec les écoles d'Europe étudiées. Plus d'une décennie plus tard, nous avons pu identifier dans notre recherche aucun programme ou spécialisation entièrement dédiée à l'EMR. Tout ce que nous avons pu relever qui s'y apparenterait parmi les 70 cursus analysés est 4 cheminements particuliers (soit 6% de l'échantillon) permettant aux étudiants et étudiantes de choisir, en plus de leur spécialisation principale, un module court ou un profil de quelques crédits (venant souvent accaparer les cours à option des personnes étudiantes et parfois garnir leur diplôme d'une mention spéciale à ce sujet).

En revanche, une étude menée en (2019) par Rehman et ses collègues avait permis d'identifier, parmi un échantillon de 107 écoles réparties en Asie et en Europe, plusieurs programmes de deuxième cycle dédiés à la RSE ou au développement durable. Cependant, puisque la majorité des personnes étudiantes ne poursuivront pas au deuxième cycle (Matten et Moon, 2004, p. 328-329), cela signifie que même en présence d'une forte inclinaison de la communauté étudiante pour les questions d'EMR, celle-ci fait face à d'importantes barrières empêchant de réellement approfondir l'EMR en tant que domaine de spécialisation.

Enfin, il nous faut remarquer que tous ces angles morts dans la formation des écoles de gestion semblent contradictoires avec leur réputation d'employabilité considérant que les organisations, dont les entreprises, cherchent de plus en plus à embaucher les rares personnes diplômées qui maîtrisent les questions de diversité et d'inclusion, les facteurs environnementaux, sociaux et de

gouvernance (ESG) et la finance durable (Arsenault, 2022). Conséquemment, si l'employabilité est effectivement la considération première qui guide les changements à apporter aux cursus, nous pourrions donc raisonnablement nous attendre à observer, dans les années à venir, une offre grandissante de cours dédiés à ces thèmes d'intérêt qui font actuellement défaut dans la formation en gestion. Il devrait en être de même pour le développement de spécialisations dédiées à l'EMR puisque cette expertise est de plus en plus convoitée sur le marché de l'emploi.

Il faudra toutefois prendre garde à ce que les cours et spécialisations développés en ce sens ne soient pas seulement pensés depuis le paradigme utilitariste dominant et depuis une logique de *business case*. Les mécanismes de marché (marché du carbone, finance durable, etc.) comme leviers pour accélérer la transition écologique ne devraient par exemple pas seulement être traités en classe du point de vue de leur mise en pratique dans les organisations, dans une perspective instrumentale de gestion de risques ou d'opportunité d'affaires. En effet, ces pratiques émergentes devraient également être explorées depuis des perspectives d'analyse plus critique, afin notamment d'en examiner les effets délétères ou encore pour questionner leur capacité à contribuer à la résolution de la crise climatique.

Cette mise en garde est encore plus vraie en ce qui concerne l'émergence de discours visant à faire cesser la reproduction et l'aggravation des inégalités, étant donné que les membres du corps professoral appartenant eux-mêmes à des groupes minorés font face à des barrières encore plus imposantes dans l'exercice de leurs différents rôles professoraux (Bogle, 2020; Ramboarisata, 2021, p. 32-33). Ce faisant, ces porteurs et porteuses de discours alternatifs, non utilitaristes, sont susceptibles d'être entravés de manière accrue lorsqu'ils et elles tentent de véhiculer dans les écoles de gestion des pratiques et discours qui ne cadrent pas dans la logique dominante (Contu, 2018, p. 290).

### 3.2.2 Pour clore le chapitre

Nos résultats de recherche et leur confrontation avec ceux des enquêtes menées par des chercheurs et chercheuses avant nous sur différents terrains donnent à penser à une progression pour l'institutionnalisation de l'EMR dans la formation en gestion. Ces avancées abondent en

faveur d'un certain recadrage des critiques formulées dans la littérature et adressées aux écoles de gestion pour la faible profondeur et ampleur des changements opérés [revoir entre autres (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)]. Au plan du niveau de pénétration, nous n'avons certes pas constaté de changement mur à mur des cursus en gestion (Hadengue et Guntzburger, 2021). Les cours usuels et fonctionnalistes, c'est-à-dire ceux qui ne visent pas le développement d'un style de gestion socialement responsable, par exemple les cours traditionnels de marketing, de finance, de comptabilité, de gestion efficace des opérations, etc., continuent effectivement d'avoir préséance dans les cursus de formation de premier cycle (Navarro, 2008). De plus, l'EMR continue de reposer principalement sur le choix de cours à option des étudiants et étudiantes. Cependant, les écoles de gestion sont actives à étoffer leur offre de cours en lien avec l'EMR : les personnes étudiantes ont donc de plus en plus la possibilité d'y être formées.

Au plan de l'étendue et des critiques dans la littérature au sujet de l'absence d'un renversement du paradigme utilitariste dominant depuis lequel l'EMR est prodiguée, rappelons que notre étude n'ambitionnait pas de mesurer le niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensée. Ceci dit, des cours susceptibles de dépasser la logique utilitariste et où envisager des réflexions plus larges, systémiques, voire critiques, se taillent de plus en plus une place dans les cursus en gestion. Il s'agit des cours dédiés au développement durable et de certains cours plus progressistes. En effet, parmi tous les cours d'EMR offerts, les catégories Développement durable, Globalisation prosociale et Enseignement non conséquentialiste occupent une place non négligeable. À condition d'adopter une approche d'enseignement conséquente, ces cours peuvent effectivement être le lieu de diffusion de discours émanant d'un nouveau paradigme de l'EMR, soit des discours où les conditions de résolution des grands défis sociétaux de notre époque sont sérieusement discutées, dans toutes leur ampleur, complexité et nombreuses ramifications, au lieu d'être artificiellement traitées par le prisme de bonnes pratiques censées concilier une certaine prise en compte d'impératifs sociaux avec la primauté de l'intérêt économique et à court terme de la firme. Nous y reviendrons et nous nous évertuerons à illustrer cette proposition dans le chapitre suivant.

## **CHAPITRE 4**

### **Discussion intégrée**

Ce chapitre est dédié à une discussion intégrée, c'est-à-dire qu'il vise à faire apparaître très clairement les liens entre les différentes parties de la recherche. Il convient donc de revenir, dans un premier temps, sur les principaux résultats de ce mémoire.

#### 4.1 Rappel des principaux résultats de la recherche

Rappelons que le premier chapitre, davantage théorique, a permis de révéler, au moyen d'une classification, les différents paradigmes et écoles de pensée depuis lesquels l'EMR est pensée, puis portée, notamment par le corps professoral des écoles et facultés de gestion. Il s'agit des écoles normative et clinique, sous-jacentes à un paradigme utilitariste de l'EMR, de même que des écoles humaniste et critique, sous-jacentes à un paradigme non utilitariste de l'EMR.

Le troisième chapitre, davantage empirique, a permis de dresser un état des lieux de l'intégration de cours dédiés à l'EMR (cours dédiés à l'éthique, à la responsabilité sociale d'entreprise, au développement durable, à la globalisation d'un point de vue prosocial, aux façons alternatives de s'organiser et à l'enseignement de type non conséquentialiste) dans les programmes de premier cycle en gestion, commerce et administration des principales écoles et facultés de gestion au Québec.

La discussion intégrée qui suit vise à croiser les constats d'analyse ayant émergé de la recension des écrits avec le corpus de données ayant permis d'aboutir à un état des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec. À cet effet, rappelons que nous n'avions pas la prétention de mesurer le niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensées de l'EMR par l'entremise de cette recherche. Notre état des lieux ambitionnait plutôt de vérifier, de manière englobante, l'état de la transition à l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec, toutes conceptions de cette transition confondues. C'est pourquoi nous avons entrepris de mesurer la pénétration des thèmes centraux à l'EMR, plutôt que les paradigmes ou écoles de pensées.

Sans pouvoir établir un portrait clair du niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensée depuis lesquels ils sont prodigués, nous avons tout de même pu identifier, lors de notre collecte de données, des traces de tous ces positionnements, ce qui nous donne à penser que les discours cliniques, normatifs, critiques et humanistes cohabitent dans les cursus des formations de premier cycle offerts par les principales écoles de gestion du Québec. La section qui suit vise justement à présenter des extraits des données que nous avons traitées au chapitre 3 pour démontrer que l'EMR est actuellement portée au Québec par le prisme de différents paradigmes et écoles de pensée.

#### 4.2 Démarche pour l'analyse intégrée

Il convient de mentionner, d'entrée de jeu, qu'il n'est pas possible d'associer de manière pure et parfaite les quatre écoles de pensée qui figurent à la classification élaborée au chapitre 1, soit les écoles normative, clinique, humaniste et critique, et les six catégories de cours mesurées au chapitre 3, soit les catégories Éthique, RSE, Développement durable, Globalisation prosociale, Façons alternatives de s'organiser et Enseignement non conséquentialiste. En effet, la plupart des cours issus de ces catégories pourraient être prodigués depuis un paradigme plus ou moins utilitariste selon l'inspiration de la personne qui l'enseigne et, de même, depuis une inspiration plus ou moins normative, clinique, humaniste ou critique.

En guise d'exemples, en présence de groupes-cours multiples, un même cours pourrait être prodigué par plusieurs personnes enseignantes, ou encore, être confié à différents membres du corps professoral d'un trimestre à l'autre, chaque personne étant susceptible d'adopter une posture d'enseignement singulière. C'est d'ailleurs pourquoi nous estimions que les données que nous avons analysées pour établir l'état des lieux de l'EMR au chapitre 3, en l'espèce, le contenu du titre et de la description figurant au descriptif des programmes, n'auraient pas nécessairement été de bons indicateurs du niveau de pénétration des différents paradigmes et écoles de pensée dans la formation. Ceci dit, le corpus de données contient tout de même des traces de tous ces positionnements.



De plus, même s'il n'est pas possible d'associer de manière pure et parfaite les quatre écoles de pensée (chapitre 1) et les six catégories de cours (chapitre 3), nous pouvons toutefois affirmer que les cours dédiés aux façons alternatives de s'organiser et à l'enseignement de type non conséquentialiste appartiennent strictement au paradigme non utilitariste. Dans la section qui suit, nous en ferons la démonstration, en nous appuyons sur des extraits et en faisant les appariements qui s'imposent entre lesdits extraits présentés et les différents éléments d'analyse qui figurent à la classification des écoles de pensée présentée au chapitre 1 (revoir Tableau 1.1 et Tableau 1.2). De suite, nous emploierons une démarche similaire, afin de démontrer que tous les paradigmes et écoles de pensée cohabitent dans la formation de premier cycle en gestion au Québec quand vient le temps de traiter des quatre autres sujets d'intérêt à l'EMR que nous avons examinés, soit Éthique, RSE, Développement durable et Globalisation d'un point de vue prosocial. En résumé, nous ferons les appariements qui s'imposent entre certains extraits de notre corpus de données, soit les contenus des descriptions de cours analysés, et certains éléments d'analyse qui figurent à notre classification des écoles de pensée, plus précisément par rapport à l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, à l'axe 2 – Définition de l'EMR et à l'axe 3 - Approches de l'EMR.

#### 4.3 Cours appartenant à un nouveau paradigme de l'EMR

En croisant, à la recherche des points de convergence et de divergence, des traces de discours dédiés à l'enseignement non conséquentialiste et aux façons alternatives de s'organiser avec la classification des écoles de pensée conçue au chapitre 1, l'appartenance de ces deux catégories au paradigme non utilitariste apparaît clairement.

Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, la préoccupation pour l'employabilité des gestionnaires en formation, du moins celle qui focalise sur la satisfaction des besoins en compétences des entreprises, n'apparaît pas très centrale lorsqu'un enseignement non conséquentialiste est mobilisé, ni même lorsque des façons alternatives de s'organiser sont explorées. Si tant est que les questions d'employabilité y sont discutées, celles-ci servent des fins bien différentes. C'est tantôt pour questionner le soi et le projet professionnel, dans une perspective d'épanouissement et d'émancipation individuelle (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016,

p. 329), tantôt pour dépasser la stricte considération d'entreprises focalisées sur le lucre comme organisations à intégrer au terme des études (Mair et Rathert, 2021; Parker, 2018).

*À l'heure où le marché de l'emploi offre de nombreuses possibilités et où le choix d'une carrière repose presque exclusivement sur les individus, il est nécessaire de prendre un temps de recul pour se demander ce que l'on souhaite vraiment faire, quelles compétences on souhaite mettre à profit et quelles ambitions professionnelles on veut atteindre (ULaval-MNG-2908-Mon projet professionnel en action).*

*Ce cours s'adresse à toute personne intéressée à une démarche de réalisation d'un projet commercial, social, coopératif, artistique ou autre [...] et qui désire constituer son propre dossier d'entreprise pour la réalisation de son projet (ULaval-ENT-2108-Réaliser son projet entrepreneurial).*

L'employabilité peut aussi servir à discuter de la tension avec laquelle les gestionnaires en formation sont appelés à composer alors qu'ils et qu'elles poursuivront des objectifs pas toujours convergents, comme le désir de faire avancer sa carrière, de performer sur le marché du travail, d'obtenir la reconnaissance de ses pairs, tout en se présentant comme un agent ou une agente de changement (Butler *et al.*, 2017, p. 473; Carollo et Guerci, 2018).

*En parlant d'agir managérial, ce cours permettra à l'étudiant de reconnaître l'incertitude, les émergences, la complexité, l'ambiguïté et la part non intentionnelle inhérentes aux interactions entre les membres de l'organisation. Ce cours lui permettra aussi de mieux comprendre que la pratique du management est faite en permanence d'injonctions paradoxales dans des contextes pluriels. Sommaire du contenu : [...] Paradoxes et tensions au cœur de l'agir managérial (UQAM-MOS-5220-Agir et pratiques managériales).*

Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, la compatibilité entre le paradigme non utilitariste et les marqueurs d'enseignement non conséquentialiste et de modes alternatifs d'organisation tient aussi à la finalité qui semble poursuivie. Ces discours traduisent moins une volonté d'inculquer aux personnes étudiantes des connaissances et méthodes qu'un désir de les soutenir dans le développement de leurs propres habiletés de pensée réflexive et critique, afin qu'elles puissent poser leur propre regard sur le monde et sur les enjeux auxquels elles seront confrontées comme praticiennes (Antonacopoulou, 2010, p. S8-S9).

*All students are encouraged to develop their own philosophy [...] by developing research and analytical skills in analyzing current and long-term problems perceived in different economic systems and environments (Concordia-IBUS-462-Environment of World Business).*

*Ce cours vise à développer chez les étudiants leur sens critique et leur capacité réflexive face aux connaissances en management et à leur pratique. Le développement du sens critique passe par le questionnement et la problématisation des phénomènes managériaux [...] (UQAM-MOS5120-Approches critiques en management).*

Toujours au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, il ressort que l'enseignement de type non conséquentialiste tout comme l'enseignement de façons alternatives de s'organiser sont voués à former des gestionnaires qui seront préoccupés par le bien-être de l'ensemble du monde vivant (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 3). Ce faisant, les écoles s'emploient à former des agents et agentes de transformations sociales, dotés d'une pensée créatrice, sur laquelle ils et elles pourront s'appuyer pour imaginer des alternatives, des nouvelles façons de faire, plus équitables et durables.

*Ce cours a pour vocation d'initier en deux temps les étudiants à une pensée exploratoire et inventive appliquée aux pratiques de management. Basé sur la pensée du design et de la prospective, il permettra aux étudiants d'approcher les situations de gestion complexes, émergentes et teintées d'inconnu d'une manière différente des approches analytiques classiques. Via la pédagogie originale du studio, le cours permettra d'expérimenter le processus du design, d'apprendre diverses approches pour penser les problèmes autrement (UQAM-MOS5210-Management et exploration : design, imagination et prospective).*

*Les organisations font face à des attentes de plus en plus élevées au chapitre des responsabilités sociales et durables. [...] [II] convient de disposer de compétences et de développer de nouvelles pratiques permettant d'agir de manière responsable face aux défis de nature sociale, culturelle et écologique (HEC-DDRS-10405-Société, développement durable et organisation).*

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, les personnes étudiantes se voient conférer un degré de liberté académique accru, c'est-à-dire qu'elles seront exposées à différentes théories, issues de postures ontologiques et épistémologiques variées, voire contradictoires, au sujet desquelles elles sont invitées à construire leur propre position.

*This course exposes students to an in-depth reading of several contemporary business books. It aims to incite students to develop a critical perspective on business literature (Concordia-COMM-210-Contemporary Business Thinking).*

L'appartenance au paradigme non utilitariste est particulièrement perceptible en ce qui concerne l'exploration de façons alternatives de s'organiser, lesquelles revêtent une importance autant au sein de l'école critique qu'humaniste. Pour ce faire, les étudiants et étudiantes sont invités à considérer la pléiade de formes et de modes d'organisation alternatifs qui aspirent à dépasser la focalisation du paradigme utilitariste sur le développement et la croissance économique à tout prix (Groupe de travail inter-agences des Nations Unies sur l'économie sociale et solidaire (UNTFSSSE), 2020, p. 7). En effet, diverses opportunités de passer à des économies plurielles, qui incluent et promeuvent des modèles et pratiques orientés vers les personnes et la planète, y sont considérées. Une telle vision transformatrice, en rupture avec le *business-as-usual*, ne peut qu'être considérée au sein d'un nouveau paradigme de production et de consommation équitables et durables (p. 7), lequel ne peut à son tour qu'être envisagé au sein d'un nouveau paradigme de l'EMR, soit par l'entremise de discours d'inspiration non utilitariste.

*Ce cours vise à connaître et à comprendre les fondements de la gouvernance des entreprises en tenant compte de la diversité des modes d'organisation qu'elles peuvent adopter (UQAM-DSR6200-Gouvernance et gestion des risques fiduciaires, sociaux, éthiques et environnementaux).*

*Thèmes couverts : Parties prenantes multiples et pouvoir partagé. [...] Structures de leadership : Co-leadership et autres formes plurielles (HEC-MNGT-20411-Management des entreprises culturelles et créatives).*

Cela est encore plus vrai en ce qui concerne les formes morales d'organisation susceptibles de faire vivre cette recherche d'alternatives, soit les différents types d'entreprises d'économie sociale. Il réside un potentiel immense dans l'économie sociale et solidaire (ÉSS) pour faire advenir un monde meilleur (Nations Unies, 2023, p. 2), la primauté de l'intérêt général et mutuel, les principes de coopération et d'autogestion démocratique, le souci des personnes et de la

planète et les valeurs d'égalité, d'équité, de transparence et de responsabilisation y étant inhérents.

*L'étudiant se familiarisera avec les principes et les règles d'action des organisations coopératives, les différentes étapes conduisant à la création et à l'opération d'une coopérative de travail, la cohabitation d'aspects économiques et associatifs [...] (UQAM-ORH-6000-Simulation d'une gestion coopérative).*

*Les entreprises sociales et leurs modèles d'action; Les projets collaboratifs; Les plans d'affaires sociales (HEC-DDRS-20021-L'innovation sociale sur la scène internationale).*

Même si ces entreprises ont des activités marchandes et même si la logique de marché n'y est pas totalement évacuée, celles-ci ont pour finalité la réponse à un besoin social. La rentabilité de l'entreprise doit donc servir cette mission sociale.

#### 4.4 Différentes inspirations pour traiter d'éthique, de RSE, de DD et de globalisation prosociale

À l'instar de ce que nous avons fait dans la section précédente pour démontrer l'appartenance de l'enseignement non conséquentialiste et de l'exploration de façons alternatives de s'organiser au paradigme non utilitariste, nous ferons apparaître, dans les sections qui suivent, les points de convergence entre les marqueurs d'éthique, de RSE, de développement durable et de globalisation prosociale et les caractéristiques des différents paradigmes et écoles de pensées de l'EMR présentés au chapitre 1. En effet, en ce qui a trait à ces 4 autres sujets d'intérêts centraux à l'EMR, nous avons remarqué qu'ils sont inclus à la formation, chez nos cas d'étude, depuis l'un et l'autre des paradigmes et depuis l'une ou l'autre des écoles de pensée.

##### 4.4.1 Différentes inspirations pour traiter d'éthique

Pour ce qui est de l'enseignement de l'éthique, nous avons rencontré à la fois des marqueurs compatibles avec une éthique d'inspiration utilitariste et non utilitariste. Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, une conception utilitariste de l'éthique vise surtout à sensibiliser les gestionnaires en formation aux conséquences désastreuses de délits répréhensibles sur la rentabilité et la légitimité de l'entreprise au sein de laquelle ils et elles

s'inséreront (Carroll et Shabana, 2010). Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, un enseignement utilitariste de l'éthique donne donc lieu à « une conception étroite de l'éthique, essentiellement assimilée à l'absence de fraude, plutôt qu'un questionnement quant aux causes profondes, structurelles et institutionnelles, des comportements et du rôle de l'entreprise dans la société (Gendron et Lapointe, 2005, p. 10). »

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, en s'intéressant aux connaissances, théories et approches figurant aux descriptions de cours, ainsi qu'aux stratégies par lesquelles elles sont enseignées, nous avons pu remarquer que cette préoccupation majeure pour l'éthique personnelle des gestionnaires est toujours présente dans les cursus que nous avons étudiés. Elle est tantôt inspirée de l'école normative, tantôt inspirée de l'école clinique.

Dans une perspective normative, les étudiants et étudiantes peuvent se voir transférer une connaissance de l'environnement réglementaire pour éviter de tels scandales et se voir indiquer quels comportements déviants il faut éviter d'adopter. La personne enseignante peut également s'évertuer à démontrer la pertinence d'outils de disciplinarisation tels que le code d'éthique ou les procédures d'audit visant à vérifier l'adoption de « bonnes pratiques » par les différents maillons de la chaîne d'approvisionnement. Les étudiants et étudiantes sont également invités à faire siennes des valeurs pointées comme étant moralement supérieures, les habiletés personnelles de leadership éthique étant des thèmes centraux dans le cadre d'une conception utilitariste de l'éthique (Gendron et Lapointe, 2005, p. 12).

*Les nombreux scandales qui ont émaillé la scène nationale et internationale des affaires dans les dernières décennies montrent à quel point l'étude de l'éthique, de la gouvernance et du droit des affaires est essentielle (UQAM-ORH-2010-La dimension éthique de la gestion des entreprises).*

*Cette approche normative leur permettra d'effectuer une réflexion sur les comportements éthiques à favoriser ou à éviter (UQAM-ORH-2010-La dimension éthique de la gestion des entreprises).*

Dans le deuxième cas de figure, soit celui clinique, la classe peut être exposée à des études de cas concrets et d'actualité où des gestionnaires sont confrontés à des dilemmes (Pfeffer et Fong,

2002, p. 89), ces cas servant de prétexte pour transférer aux étudiants et étudiantes une démarche de raisonnement à répliquer dans des situations similaires.

*This course will allow students to develop a degree of familiarity with the important ethical and legal aspects of business and to become more aware of and comfortable with resolving ethical and legal components of their decision-making and with distinguishing right from wrong business behaviour (Concordia-COMM-315-Business Law and Ethics).*

*Ce cours vise à amener les étudiants à acquérir de nouvelles connaissances et habiletés en éthique, en gouvernance des organisations et en droit des affaires, ainsi qu'à les habiliter à prendre des décisions éthiques et responsables (HEC-ETHI-10403-Éthique, gouvernance et droit des affaires).*

Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, une conception non utilitariste de l'éthique cherche a contrario à rendre compte de « [la] difficile conciliation des objectifs d'entreprise et de l'intérêt commun de la société (Gendron et Lapointe, 2005, p. 18) », afin d'amener les étudiants et étudiantes à prendre conscience de la complexité inhérente à l'exercice du jugement éthique en situation de dilemme.

Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, un enseignement non utilitariste de l'éthique ne saurait faire l'économie « d'un questionnement critique sérieux quant aux rôles et responsabilités de la gestion et de l'entreprise (Gendron et Lapointe, 2005, p. 10) », l'entreprise étant vue comme une institution structurante pour nos sociétés.

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, notre corpus de données contient effectivement des marqueurs d'éthique évoquant des objectifs d'apprentissages et des stratégies d'enseignement des deux écoles de pensée sous-jacentes au paradigme non utilitariste. Du côté de l'école critique, nous avons parfois pu repérer une volonté d'aller au-delà du simple transfert d'habiletés de leadership et de démarches de raisonnement à suivre en situation de dilemme, pour interroger le cadre institutionnel corporatif, notamment dans le but de démontrer dans quelle mesure celui-ci perpétue les mêmes abus et déviances. Pour ce faire, la personne enseignante peut chercher à démontrer que « les facteurs organisationnels et structurels qui pèsent sur les décisions des gestionnaires (finalité organisationnelle de maximisation de la valeur, critères

d'évaluation de rendement, pression des pairs...) sont tellement lourds que des gestionnaires plus éthiques ne font pas nécessairement des entreprises socialement plus responsables (Gendron et Lapointe, 2005, p. 17) ».

*Le cours permet [...] de comprendre les enjeux éthiques liés à la mesure de la performance et aux systèmes d'incitation (HEC-COMP-20930-Contrôle et gestion de la performance).*

*Plus précisément, le cours identifiera les facteurs, personnels et institutionnels qui favorisent la sensibilité éthique des individus, leur jugement, leur intention d'agir en fonction des règles éthiques et leur capacité de passer à l'action (UQAM-ORH-2010-La dimension éthique de la gestion des entreprises).*

Du côté de l'école humaniste, comme ses tenants et tenantes croient en l'universalité du sens moral et de l'empathie, ils et elles cherchent à mettre en place des stratégies d'enseignement qui visent à faire connecter les étudiants et étudiantes avec leur sensibilité et émotivité dans l'espoir de faire émerger leur sens moral universel.

*Dans ce cours, on tente de repérer l'importance du « monde intérieur » des leaders (leurs visions, leurs fantasmes, leurs mobiles profonds, leurs pulsions ou forces internes) et de mettre en évidence la rencontre qui se produit entre ce « monde intérieur » et un contexte particulier : une époque, une culture, un secteur, une entreprise donnés (HEC-MNGT-20403-Leaders et leadership).*

*Thèmes couverts : [...] L'empathie en gestion. [...] L'intelligence émotionnelle (HEC-ETHI-20420-Éthique et gestion).*

*Sommaire du contenu : la connaissance de soi; la gestion de soi (temps, stress, impulsions, etc.); la conscience des autres; les habiletés de communication et de collaboration en contexte organisationnel; les émotions et leurs rôles dans les interactions (UQAM-ORH-5411-Habiletés personnelles de gestion et collaboration).*

Nous avons aussi été à même de constater un certain souci pour la mise en place de stratégies d'enseignement visant à augmenter l'effectivité de la formation, soit le développement d'une sagesse actionnable (Bachmann *et al.*, 2018; Hibbert et Cunliffe, 2015). En effet, nous avons rencontré des postures d'apprentissage actives, visant à stimuler le sentiment de pertinence et d'implication des étudiants et étudiantes (Katsaliaki et Mustafee, 2015; Kerr et Lloyd, 2008;



Shrivastava, 2010). Dans cet univers de sens davantage humaniste, une discussion participative sur le rôle et les responsabilités de l'entreprise dans la société pourrait par exemple être succédé d'un exercice de simulation, plus proche de l'apprentissage expérientiel, où les étudiants et étudiantes se voient confier un rôle.

*La pédagogie de ce cours s'inspire de la méthode des ateliers, c'est-à-dire, un lieu où l'expérience vécue avec soi et les autres constitue la source de l'apprentissage. L'étudiant pourra se trouver en solo, en dyade, en trio ou encore en sous-groupe et sera amené, [par] une simulation théâtrale, à intervenir dans un échange au travail et à apprendre à comment détecter ses erreurs et se corriger rapidement dans l'action (UQAM-MOS-5331-Manager au quotidien).*

#### 4.4.2 Différentes inspirations pour traiter de RSE

Il appert que toutes les écoles de pensées participent également des discours sur la RSE auxquels sont exposés les gestionnaires en formation qui étudient dans les principales écoles de gestion du Québec. Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion et de l'axe 2 – Définition de l'EMR, nous avons en effet rencontré des marqueurs de RSE utilitariste, qui traduisent cette quête visant à pourvoir les gestionnaires en formation en stratégies et pratiques afin qu'ils et elles puissent performer en entreprise grâce à leur capacité à concilier l'intérêt économique de la firme avec les intérêts d'autres parties prenantes, voire public, dans une visée instrumentale, pour soigner la réputation et la légitimité de l'entreprise, ce qui saura se répercuter en une bonne performance financière [Porter, cité dans (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3)].

*La réussite et même la légitimité de l'entreprise contemporaine dépendent de plus en plus de sa capacité à satisfaire un nombre croissant de contraintes hors marché, mais aussi de son aptitude à les anticiper en prenant des initiatives susceptibles de répondre aux attentes des différents acteurs avec qui elle interagit et aux aspirations de la société en général (UQAM-DSR-2010-Responsabilité sociale des entreprises).*

*L'existence d'un climat de confiance entre les différentes parties prenantes d'une entreprise (investisseurs, consommateurs, travailleurs, fournisseurs, gestionnaires et l'ensemble de la collectivité) est essentielle au bon fonctionnement de celle-ci (UQAM-ORH-2010-La dimension éthique de la gestion des entreprises).*

*La présence de conflits au travail engendre des coûts substantiels en raison, notamment, de leurs impacts sur la santé des travailleurs et sur l'efficacité organisationnelle (ULaval-MNG-2115-Gestion des conflits au travail).*

Au regard de l'axe 3 – Approche pour l'EMR, l'accent est parfois mis sur la pratique, c'est-à-dire sur le développement de démarches de RSE à reproduire une fois en organisation, de même que sur la prise en compte des singularités de contexte et à l'expérience vécue, ces considérations étant plus chères à l'école clinique.

*Être en mesure d'établir des politiques et pratiques de gouvernance et de gestion de risques adaptées au contexte de la grande, moyenne et petite entreprise (UdeS-CTB-552-Gouvernance d'entreprises et gestion de risques).*

*Pour mieux agir, il [l'étudiant] expérimentera des outils de gestion concrets et rencontrera des acteurs impliqués sur le terrain afin d'examiner les meilleures façons de coordonner l'engagement social (ULaval-PL-4907-Gestion de l'engagement social des personnes et des organisations).*

D'autres fois, les gestionnaires en formation sont invités à se voir présenter, dans une perspective plus normative, une série d'outils, d'approches et de pratiques dites socialement responsables, « mais qui souvent ne vont pas beaucoup au-delà d'un contrôle plus serré de comportements corporatifs socialement ou environnementalement nuisibles (Gendron et Lapointe, 2005, p. 14) » et qui « ne serait en fait qu'une stratégie de récupération par l'entreprise des pressions sociales qui sont exercées sur elle; la RSE serait donc essentiellement un outil de marketing, voire même une stratégie de construction de légitimité de l'entreprise (p. 14). »

*Le cours aborde aussi la responsabilité sociale d'entreprise dans un contexte de gouvernance, incluant la théorie des parties prenantes (UQAM-EUT-1172-Développement durable et gestion).*

*Réponse aux risques : stratégies pour les risques négatifs (menaces) et positifs (opportunités). [...] Outils et techniques pour la gestion de risques (HEC-PROJ-20409-Gestion des risques en contexte de projets).*

*Développer une connaissance des principales pratiques de gouvernance et de gestion de risques privilégiées par les organismes de normalisation et de réglementation nationaux et internationaux. [...] Contenu : [...] gestion des risques,*

*lignes directrices du COSO et d'ISO 31000 (UdeS-CTB-552-Gouvernance d'entreprises et gestion de risques).*

Dans un tout autre ordre d'idées, nous avons aussi rencontré des marqueurs de RSE non utilitariste, laquelle se nourrit d'une culture large, de discours multidimensionnels et multivoques. Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, des discours non utilitaristes de la RSE devraient permettre aux étudiants et étudiantes de « de replacer l'entreprise comme institution sociale afin d'être en mesure d'en évaluer la portée à l'échelle de nos sociétés et des valeurs qui les sous-tendent (Gendron et Lapointe, 2005, p. 8). »

*Ce cours vise à initier l'étudiant aux principales activités du management d'une entreprise dans un contexte où les enjeux sociaux et environnementaux doivent prendre une place de plus en plus importante. À la suite de l'élaboration d'un cadre systémique situant le rôle des managers et les décisions qu'ils ont à prendre, on aborde successivement la finalité et les stratégies de l'entreprise, la planification, l'organisation, la direction, le contrôle ainsi que le partage (ULaval-MNG-1000-L'entreprise et sa gestion).*

Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, la diffusion de discours non utilitaristes de la RSE doit inévitablement être précédée d'une réelle réflexion large, voire critique et multidimensionnelle, quant à la responsabilité des entreprises dans la perpétuation des problèmes sociaux et environnementaux.

*The social issues and concerns affecting marketing management are examined and the two way relationship between marketing and social change is explored. Particular attention is paid to consumerism, government regulation in marketing, corporate social responsibility, social marketing and marketing role in a conserve society (McGill-MRKT-351-Marketing and Society).*

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, l'enseignement est parfois inspirée à la fois de l'école critique et humaniste, par exemple lorsque des analyses réflexives et critiques précèdent la réalisation d'activités plus proches de l'apprentissage expérientiel. En effet, le corps enseignant peut notamment mobiliser une « exploration plutôt ouverte d'enjeux contemporains [...] où se conjuguent l'intérêt spontané pour l'analyse d'enjeux d'actualité avec la rigueur de traitement que permet l'utilisation d'un cadre théorique pertinent (Gendron et Lapointe, 2005) ».

*Comment penser une entreprise pérenne? [...] Au terme du cours, l'étudiant sera en mesure : De situer le management dans son contexte global, d'en définir le rôle et d'en mesurer l'impact sociétal; De se constituer une culture générale du management et de ses ancrages historiques, économiques et philosophiques... L'approche pédagogique de ce cours comporte ainsi deux volets complémentaires conçus pour impliquer l'étudiant dans son processus d'apprentissage. [...] L'application pratique de ces notions par la réalisation d'exercices (discussions en petites équipes suivies de plénières, jeux de rôle, études de cas, mises en situation, etc.) qui permettent de se familiariser avec les pratiques du management, tout en prenant l'habitude de poser un regard critique sur celles-ci. Afin de rendre le cours le plus vivant possible, les étudiants sont invités à y partager leurs expériences, en posant des questions en rapport avec la matière, et en commentant l'actualité liée à celle-ci (UQAM-MET-2150-Management).*

*Ce cours présente les différents concepts et dynamiques qui engendrent les inégalités dans les organisations en fonction des rapports de genre et propose une démarche participative d'analyse différenciée entre les sexes (ADS). Ce processus est basé sur les réalités et besoins différenciés des femmes et des hommes et permet de prévoir les effets distincts que pourra avoir une décision, un projet, un programme ou une politique. Cette analyse décrypte les résistances et influence les dynamiques permettant l'implantation de résultats durables (ULaval-MNG-4160-Analyse des enjeux d'égalité entre les sexes dans la gestion des organisations).*

#### 4.4.3 Différentes inspirations pour traiter de développement durable

Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, une perspective utilitariste réduit le développement durable à l'étude de pratiques de gestion environnementale qui visent à atténuer l'impact des activités organisationnelles sur l'environnement. Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, les gestionnaires en formation se voient présenter des discours qui mettent de l'avant les bénéfices (réduction des coûts, légitimité) que recèle l'adoption de telles pratiques par les entreprises.

*Le cours montre également comment la gestion environnementale des opérations et de la logistique a non seulement des effets sur l'environnement mais aussi sur la performance de l'organisation, en permettant aux entreprises d'atteindre leurs objectifs financiers tout en se conformant aux exigences environnementales des législateurs, des clients et des groupes d'intérêt (HEC-DDRS-20536-Opérations, logistique et développement durable).*

*Le cours aborde notamment [...] la rentabilité verte et les pratiques de gestion durable associées à des normes volontaires [...] et les opportunités d'affaires reliées au développement durable (UQAM- EUT1172-Développement durable et gestion).*

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, l'approche normative du développement durable peut être performée par le transfert de connaissances en lien avec les normes reconnues et le cadre réglementaire en matière de protection de l'environnement, ou encore par le transfert de bonnes pratiques corporatives en matière de gestion environnementale.

*À la fin du cours, les étudiants seront en mesure de : [...] maîtriser des outils comme le système de gestion environnementale proposé par ISO 14000 (HEC-DDRS-20840-Développement durable et gestion environnementale).*

*L'objectif du cours est d'initier l'étudiant aux questions environnementales dans la perspective de l'analyse des politiques et de l'administration publiques. L'évolution de la pensée écologique. [...] Les instruments et les mécanismes de gestion à l'échelle nationale et internationale. [...] La dimension québécoise et canadienne des politiques environnementales (ULaval-POL-2207-Politiques environnementales).*

*Contenu : [...] les outils et stratégies d'intégration du développement durable dans les organisations, les bonnes et « meilleures » pratiques de gestion du développement durable (Udes-ADM112-Enjeux et pratiques en développement durable).*

*Thèmes couverts : [...] 3. Les approches de réduction à la source, de réutilisation, de recyclage et de valorisation des déchets. 4. Les ressources énergétiques, l'efficacité énergétique et la réduction des émissions. [...] 6. Les principes, la démarche et les outils de l'écoconception. 7. L'analyse du cycle de vie des produits. [...] 9. Les normes de gestion environnementale (ISO 14000, BNQ 21000) (HEC-DDRS-20536-Opérations, logistique et développement durable).*

Comme pour toutes les autres catégories de cours, la perspective pragmatiste du développement durable, plus typique de l'école clinique, prend vie à travers l'adoption de postures d'apprentissage qui favorisent la mise en application, les études de cas, bref, tout ce qui se rapproche le plus d'un apprentissage expérientiel.

*Cibles de formation : [...] appliquer les concepts, outils, stratégies et théories enseignés dans le cadre de cette activité pédagogique pour résoudre des*

*problématiques liées au développement durable (UdeS-ADM112-Enjeux et pratiques en développement durable).*

Les tenants et tenantes d'un nouveau paradigme déplorent qu'une perspective utilitariste du développement durable ait pour effet de réduire le concept à un traitement artificiel [(Hughes et al., 2018), cités dans (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3)], invisibilisant au passage sa dimension multidimensionnelle, complexe, ses nombreuses variables, incertitudes, paradoxes et interdépendances (Banerjee, 2003; Ferraro et al., 2015).

Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, les personnes enseignantes inspirées d'un nouveau paradigme de l'EMR vont préférer contribuer à former des managers responsables dotés d'une culture large, capables de réflexions complexes, systémiques et multidimensionnelles, bref, de réflexions proportionnelles aux problèmes étudiés, soit la dérégulation du climat et la destruction de la biodiversité (Howlett et al., 2016). Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, des approches systémiques seraient privilégiées en matière de transition écologique, telles que celle de l'Anthropocène (Hadengue et Guntzburger, 2021; Steffen et al., 2015).

*A systems approach to study the different components of the environment involved in global climate change: the atmosphere, biosphere, hydrosphere, and lithosphere. The interactions among these components. Their role in global climate change. The human dimension to global change (McGill- ENVR-200-The Global Environment).*

*Il [le cours] permet à l'étudiant d'acquérir les éléments de base d'une réflexion générale sur le développement durable, laquelle prend en compte ses multiples ambiguïtés et les difficultés de son opérationnalisation. De plus, ce cours incite à réfléchir aux outils nécessaires à son appréhension comme projet de société (Uaval-DDU-1000-Fondements du développement durable).*

*Ce cours se concentre sur les multiples implications sociopolitiques et culturelles des enjeux écologiques et vise à stimuler une réflexion constructive et critique à l'égard de la place que l'environnement occupe au sein de nos sociétés. Le cours aborde les thèmes suivants : sociologie et environnement [...] (Uaval-SOC-2114-Environnement et société).*

*This course is an introduction to the emerging field of global environmental politics. It surveys the present environmental crisis and the roles of states, international organizations, and civil society. Various case studies dealing with oceans, forests,*

*fisheries, biodiversity, global warming, and others are used to illustrate the inherent complexity of transnational ecological issues in the era of globalization (Concordia-POLI-394-Globalization and Sustainable Development).*

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, moyennant une posture conséquente d'enseignement, les cours dédiés au développement durable peuvent être l'occasion de dépasser la stricte présentation de pratiques corporatives de gestion environnementale et de solutions cosmétiques de type *business as usual*, qui apparaissent peu prometteuses pour cesser la perpétuation des grands problèmes socioécologiques, pour plutôt réfléchir, avec les gestionnaires en formation, à une finalité différente de développement pour nos sociétés en cohérence avec le concept de développement durable (Shrivastava, 2010; Springett, 2005). De fait, une perspective non utilitariste du développement durable suppose une conception socio-construite de l'ordre en place, propre aux écoles sous-jacentes à un paradigme non utilitariste de l'EMR, lesquelles entrevoient la possibilité de modifier les institutions, les modes de consommation, de production et d'échange.

*Une organisation n'est pas seulement un lieu de production de biens et services. C'est un lieu où les gestionnaires, les employés et les autres parties prenantes vivent des transformations sociales et politiques qui ont une incidence sur eux et sur lesquelles à leur tour ils exercent une influence. Les organisations font face à des attentes de plus en plus élevées au chapitre des responsabilités sociales et durables (HEC-DDRS-10405-Société, développement durable et organisation).*

Du côté de l'école humaniste plus spécifiquement, ses tenants et tenantes proposent de conserver la logique de marché, mais de la revisiter, afin que celle-ci soit dorénavant au service du bien commun : l'aspect économique ne serait plus une fin qui profite seulement aux actionnaires, mais un moyen au service d'un épanouissement humain réparti de manière juste et équitable, dans le respect de la contrainte environnementale (Kimakowitz *et al.*, 2010, p. 9). Nous avons vu que cette vision du changement n'est pas sans rappeler cette première définition de développement durable proposée dans le Rapport Brundtland, qui propose effectivement de concilier la logique de marché, les besoins sociaux et les impératifs environnementaux (Nations Unies, 1987).

*À la fin du cours, les étudiants seront en mesure [...] [d'appliquer] une grille d'analyse économique pour étudier les liens entre l'environnement et les autres piliers du développement durable, soit l'économique et le social; [d'intégrer] l'environnement et le développement durable à la prise de décision stratégique de l'entreprise (HEC-DDRS-20840-Développement durable et gestion environnementale).*

Les discours entourant le développement durable portés par l'école critique apparaissent encore plus à contre-sens de ceux utilitaristes en ce qu'ils cherchent à aller à la racine des problèmes ayant engendré et continuant d'aggraver les problématiques environnementales telles que la destruction de la biodiversité et la crise climatique. Des personnes enseignantes d'inspiration critique n'hésiteraient pas à convier les étudiants et étudiantes à des remises en question, systémiques et radicales, par exemple au sujet des systèmes économiques et politiques qui régissent nos sociétés et des grands récits qui les sous-tendent : croissance et développement à tout prix, accaparement des ressources, consumérisme, etc.

*Analyse sociologique de la nouvelle culture matérielle, de la mode et des marques, des budgets familiaux. Publicité comme objet de consommation et comme langage de la société de consommation. Consommation et strates sociales et analyses d'effets de génération et d'âge (ULaval-SOC-2117-Consommation et modes de vie).*

#### 4.4.4 Différentes inspirations pour traiter de globalisation prosociale

Les cours dédiés à la globalisation s'intéressent à la dynamique de développement économique mondialisé et à ses effets et implications sur les différentes parties prenantes de la société, au-delà du strict intérêt économique de l'entreprise. Ici encore, nous avons rencontré des discours utilitaristes de la globalisation. Du côté de l'école normative, ces discours utilitaristes font généralement la promotion du mode de développement mondialisé, inspiré des principes capitalistes et néolibéraux tel qu'il a été vécu en Occident depuis les années 1980. Au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion, l'employabilité des gestionnaires en formation se retrouve en l'occurrence soignée à travers l'inculcation de discours positivistes du développement et la promotion de stratégies de pénétration de marchés étrangers. Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, ces discours prennent appui sur le présupposé gagnant-gagnant (Porter et Kramer, 2011), selon lequel un développement économique accru ne



bénéficierait pas seulement à la firme qui l'initie : il engendrerait une baisse des inégalités et constituerait un levier éprouvé pour sortir des populations de la pauvreté (Kuznets, 1955).

*Au cœur des changements à la base de ses enjeux se trouvent les forces de la mondialisation : l'intégration économique et financière. [...] Thèmes couverts : [...] Marchés émergents, changements démographiques, et nouvel ordre mondial. Leviers de la pauvreté, aide au développement et vides institutionnels des pays (HEC-INTE20086-Environnement mondial des affaires).*

*Strategic management challenges in developing and emerging economies. Focus on strategies that foster both firm competitiveness and economic development, including: technological capabilities, new forms of organization, small and large firms, global production, social impact, global standards and governance (McGill-MGPO-475-Strategies for Developing Countries).*

Au regard de l'axe 3 – Approche pour l'EMR, les discours positivistes du développement sont réinterprétés par les cliniciens et cliniciennes à la lumière des contextes, faisant la promotion, jusqu'à un certain point, de l'adaptation aux particularités locales des marchés à développer. Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, depuis une perspective utilitariste, l'adaptation aux spécificités locales est effectivement valorisée tant que cela demeure rentable pour la firme (Prahalad et Hart, 2010).

*Ce cours est structuré autour de la réalisation d'un plan de marketing à l'international. Il permet aux étudiants de comprendre une problématique centrale qui se pose à toutes les entreprises qui commercialisent leur offre (produits/services) à l'étranger : celle du degré optimal d'adaptation (et par opposition de standardisation) aux spécificités locales des décisions de nature stratégique (sélection de marchés, modes d'entrée, segmentation, ciblage et positionnement) et de nature tactique (politiques de produit, prix, distribution, promotion, personnel, processus et preuve). [...] Sélection des marchés à l'étranger et modes d'entrée. Segmentation, ciblage et positionnement sur les marchés étrangers. L'adaptation des politiques de produit à l'international. L'adaptation des politiques de prix à l'international (HEC-MARK-20024-Marketing international).*

*[La] culture et les sous-cultures existant dans certains pays revêtent une importance capitale pour le succès de ces projets et leur opérationnalisation (ULaval-GIE-4111-Gestion de projets dans un contexte international).*

Encore une fois, au regard de l'axe 1 – Finalité des écoles de gestion et de l'axe 2 – Définition de l'EMR, les discours non utilitaristes de la globalisation se caractérisent par le dépassement du strict *business case* pour convier les gestionnaires en formation à des réflexions larges, voire historiques, et multidimensionnelles.

*Dans un premier temps, le cours présente l'émergence et l'évolution codépendante de l'entreprise et de la société de marché, jusqu'au stade actuel de mondialisation économique et de domination des entreprises multinationales (UQAM-DSR-2010-Responsabilité sociale des entreprises).*

S'il est question d'adaptation aux particularités locales, ce n'est pas seulement dans une visée instrumentale, mais plutôt pour véritablement sensibiliser les gestionnaires en devenir aux spécificités culturelles et aux expériences vécues autre part.

*Nous proposons la culture comme fil conducteur pour comprendre et comparer les différentes pratiques de la gestion. En d'autres mots, dans quelle mesure la culture influence-t-elle à la fois les organisations qu'une société se donne et le management qui en assure la direction et le fonctionnement? La culture d'une société est le résultat d'expériences collectives plus ou moins partagées par ses membres au fil du temps. En ce sens, la culture peut être un instrument de compréhension et d'explication des modes de gestion pratiquée (HEC-MNGT-20401-Management interculturel).*

Au regard de l'axe 3 – Approche pour l'EMR, les personnes enseignantes inspirées du paradigme non utilitariste peuvent aussi chercher à exposer les étudiants et étudiantes aux dérives associées au mode de développement inspiré des principes capitalistes néolibéraux et globalisés, afin d'en cesser la reproduction et l'aggravation : « délocalisations, déréglementations, privatisations, écarts de richesse qui se creusent, risques écologiques (et notamment climatiques) croissants (Gendron et Lapointe, 2005, p. 9) ».

*Les problèmes du développement économique [...]. Les défis de la mondialisation (UdeS-ECN-218-Économie mondiale).*

*Ce cours vise à équiper les gestionnaires avec des connaissances fondamentales du fonctionnement de l'environnement mondial des affaires en ce qui concerne ses institutions et agents, leurs dynamiques ainsi que les grands enjeux auxquels ils font*

*face, tels que les changements climatiques et démographiques, les enjeux de migration des populations, et la corruption (HEC-INTE-20086-Environnement mondial des affaires).*

Les discours non utilitaristes de la globalisation se nourrissent d'une culture large et historique (Adler, 2016; Mintzberg, 2004; Waddock, 2007). Ils permettent de retracer l'« affaiblissement généralisé de l'État-nation et [la] montée en puissance des grandes entreprises, qui ont un impact de plus en plus grand sur nos vies, sans que personne ni organisme, national ou mondial, ne paraisse en mesure d'en contrôler les comportements (Gendron et Lapointe, 2005, p. 9-10). »

*Le développement du discours et des pratiques de responsabilité sociale d'entreprise comme dispositif d'autorégulation des entreprises est ensuite analysé sur toile de fond d'effritement des pouvoirs de régulation des états nationaux (UQAM-DSR-2010-Responsabilité sociale des entreprises).*

*Ce cours proposera une analyse du management comparé en s'appuyant sur deux lectures. Une lecture économique : Cette partie sera constituée de deux blocs. Le premier abordera les fondements théoriques et idéologiques du capitalisme actuel. [...] Une lecture sociologique : Cette partie complétera la précédente en expliquant comment les institutions sociales (normes, valeurs, symboles, professions, logiques, etc.), tout comme le contexte économique, influencent les connaissances, les pratiques et les comportements des entreprises et en entreprise (UQAM-MOS-5130-Management comparé).*

*L'objectif principal de ce cours est d'étudier en profondeur les concepts, les politiques et les instruments du développement à partir d'une analyse des conditions historiques des différentes régions du monde et de leur insertion respective dans l'économie mondiale (UQAM-POL-4132-Économie politique du développement<sup>22</sup>).*

---

<sup>22</sup>Voici un exemple de cours hors discipline, soit un cours de politique, offert comme cours à option aux étudiants et étudiantes de la spécialisation Gestion internationale de l'UQAM et ayant été inclus au corpus de données comme cours d'EMR. Rappelons que nous avons inclus dans notre corpus de données des cours hors discipline (par exemple des cours de politique, d'économie, d'anthropologie, de sociologie, etc.), souvent proposés comme cours à option, en ce qu'ils participent de la socialisation des personnes étudiantes à l'EMR du fait qu'ils permettent de les exposer à des discours multidimensionnels et de les doter d'une culture large.

Au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, toujours dans l'univers de sens non utilitariste, nous avons rencontré des traces de discours typiques de l'école humaniste, dont les tenants et tenantes restent globalement convaincus de la pertinence de ce mode de développement tel qu'on l'a connu en Occident depuis les années 1980 malgré ses défaillances auxquelles ils et elles souhaitent inviter les gestionnaires en formation à palier (Kimakowitz *et al.*, 2010, p. 9; Spender, 2014, p. 434).

*Notre époque est caractérisée par la grandeur et la misère. Le développement de nos technologies, de nos organisations, de nos échanges commerciaux et de nos pratiques de gestion ont permis des progrès gigantesques et un accroissement de richesse dans de nombreux pays. Ces progrès ont cependant aussi engendré des problématiques majeures en termes de dignité humaine, de justice sociale, de conditions de travail, d'accès à l'emploi, de répartition des richesses, de risques technologiques ou de viabilité écologique (HEC-ETHI-10403-Éthique, gouvernance et droit des affaires).*

Au regard de l'axe 3 – Approche pour l'EMR, quand vient le temps d'envisager des solutions pour pallier à ces défaillances, les discours humanistes promeuvent l'adoption de pratiques managériales en contexte de gestion internationale qui soient véritablement empreintes de sensibilité envers les particularités locales dans le cadre de stratégies dites glocales (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 17). Rappelons que le projet humaniste mise sur le sens moral universel des personnes : les tenants et tenantes de cette école cherchent donc à sensibiliser les gestionnaires en formation aux réalités des personnes impactées par une décision afin qu'ils et elles puissent en tenir compte de manière à garantir leurs besoins humains fondamentaux et leur dignité, et ce, sur le temps long (Lawrence et Pirson, 2015, p. 392; Pirson, 2020).

*Les complexités de la culture et l'utilité du recours à la « glocalisation » (UQAM-MKG5316-Le marketing dans l'industrie du sport).*

*Il [le cours] permettra aux étudiants d'acquérir une meilleure compréhension du contexte actuel de la gestion internationale. [...] Thèmes couverts : Les enjeux sociaux et environnementaux dans les pays en développement. [...] L'organisation des entreprises dans les pays en développement. [...] Le leadership dans les pays en développement. [...] Les pratiques de gestion employées par les firmes locales (HEC-MNGT-20006-Perspectives comparatives internationales : la gestion dans les pays en développement).*

Nous avons également rencontré des traces de discours critiques pour cette catégorie de cours, lesquelles dénotent une remise en question plus sérieuse et radicale des mécanismes du capitalisme néolibéral globalisé et de leurs effets sur les populations et sur les milieux de vie (Aktouf, 2021; Banerjee, 2003, p. 150).

*Outre l'analyse critique des enjeux sociaux, politiques et économiques associés aux principales stratégies de développement, le cours aborde dans une perspective comparative des thèmes tels que la dépendance, l'endettement [...], l'aide au développement, le rôle des institutions internationales dans le développement [...]* (UQAM-POL4132-Économie politique du développement).

Les discours critiques mobilisent des approches visant à dénaturiser les systèmes et pratiques qui reproduisent les inégalités [(Bapuji *et al.*, 2018; Contu, 2018) et Piketty, interviewé par (Faure, 2019)]:

*Le cours porte essentiellement sur l'Amérique andine et particulièrement sur la Colombie, l'Équateur, la Bolivie et le Pérou. Parmi les thèmes qui sont abordés, on retrouve : la Conquête hier et la colonisation aujourd'hui; les rapports de genre, la parenté, la famille, la maisonnée; l'indianité et les mouvements sociaux; la mondialisation, le développement et les droits humains; l'alimentation et la problématique de la santé; le rural, l'urbain et les migrations; les guérillas, les cultures illicites, le narcotrafic et la répression (ULaval-ANT-1203-Anthropologie de l'Amérique du Sud<sup>23</sup>).*

*Il [le cours] examine les approches dominantes et critiques, ainsi que les principaux paradigmes et concepts. Il analyse, dans une perspective multidisciplinaire et comparée, les débats actuels tels que l'anarchie/hiérarchie, la gouvernementalité et l'(in)sécurité, la théorie de la balance des pouvoirs, la paix démocratique, les questions de genre, la sécurité humaine, les normes et le constructivisme, le tournant pratique, les émotions, le projet postcolonial, le territoire et les frontières,*

---

<sup>23</sup>Voici un autre exemple de cours hors discipline, soit un cours d'anthropologie, offert comme cours à option aux étudiants et étudiantes de la spécialisation Gestion internationale de l'Université Laval et ayant été inclus au corpus de données comme cours d'EMR.

*les conflits ethniques et les guerres asymétriques (ULaval-POL-2333-Sécurité internationale<sup>24</sup>).*

Enfin, au regard de l'axe 2 – Définition de l'EMR, se trouve en sous-texte des discours critiques de la globalisation une invitation plus ou moins explicite à déconstruire les mythes positivistes du développement à l'occidentale comme *one way right* à répliquer de manière paternaliste partout sur le globe (Chatterjee, 2016; Crane *et al.*, 2014; Milanović *et al.*, 2019).

*Le management n'est ni une idéologie, ni une pratique universelle et homogène à travers le monde (UQAM-MOS-5130-Management comparé).*

Au regard de l'axe 3 – Approche de l'EMR, l'école critique prône plutôt des approches de type *bottom-up* et de capacitation des personnes comme le développement endogène local.

*Compréhension des nouvelles formes d'innovation sociale dans divers contextes et pays. [...] Thèmes couverts : Nouvelles perspectives sur le développement social; Concepts fondamentaux de l'innovation sociale; [...] L'innovation territoriale et inclusive (HEC-DDRS-20021-L'innovation sociale sur la scène internationale)*

*Tendances dans les marchés émergents et émergence des entreprises en provenance des marchés émergents (HEC-INTE 10000-Affaires internationales).*

Conséquemment, les discours critiques n'hésitent pas à célébrer les cas de résistance aux tentatives de développement néocolonialistes.

*Le deuxième bloc étudiera le cas de quelques pays qui se distinguent par leurs pratiques économiques et managériales. [...] [II] exposera, à l'aide de cas d'organisations ou de secteurs particuliers, comment ces mêmes institutions sociales [normes, valeurs, symboles, professions, logiques, etc.] influencent à la fois 1) la diffusion de certaines pratiques et 2) la résistance de certaines organisations à les adopter, induisant dans certains cas, l'émergence d'autres pratiques innovatrices localisées (UQAM-MOS5130-Management comparé).*

---

<sup>24</sup>Voici un autre exemple de cours hors discipline, soit un cours de politique, offert comme cours à option aux étudiants et étudiantes de la spécialisation Gestion internationale de l'Université Laval et ayant été inclus au corpus de données comme cours d'EMR.

#### 4.5 Principaux résultats de la recherche et théorie néo-institutionnelle

Jusqu'ici, notre recherche nous a permis de révéler divers signes de progression en lien avec la transition à l'EMR. En effet, l'état des lieux de l'EMR dans la formation des principales écoles de gestion du Québec réalisé au chapitre 3, et sa confrontation avec les résultats issus d'enquêtes similaires ayant été réalisées avant nous et autre part, donne à penser que l'EMR poursuit une trajectoire ascendante. De suite, le début du chapitre de discussion a permis de démontrer que toutes les façons de concevoir l'EMR, soit les différentes typifications, cohabitent et nourrissent les cours d'EMR actuellement dispensés aux personnes qui étudient la gestion chez nos cas à l'étude. Nous voyons d'ailleurs dans de tels signes de progression l'agentivité des porteurs et porteuses de l'EMR.

À ce sujet, rappelons que nous avons initialement ancré cette recherche dans la théorie néo-institutionnelle en étude des organisations. De la portion volontariste de la TNI, nous avons reconnu la capacité d'acteurs et d'actrices, en l'occurrence la capacité des porteurs et porteuses de la transition vers l'EMR, d'influencer leur environnement en proposant des transformations sociales, soit de nouvelles activités de formation dédiées à l'EMR (Huault *et al.*, 2015, p. 16). De la portion structuraliste de la TNI, nous avons reconnu que cette capacité d'action se retrouve tout de même limitée, d'une part par les barrières érigées par les tenants et tenantes du statu quo et, de l'autre, par le contexte institutionnel qui balise les potentialités d'action (p. 16).

En ce qui concerne le volet agentiel ou volontariste, les principaux résultats et constats issus de cette recherche donnent effectivement à penser que des innovateurs et innovatrices institutionnels sont à pied d'œuvre pour proposer et institutionnaliser de nouveaux discours dans les cursus en lien avec l'EMR. Les établissements d'enseignement en gestion offrent de plus en plus de cours d'EMR. Une exposition minimale à l'EMR figure dorénavant comme condition *sine qua non* de diplomation. De surcroît, la première partie de la discussion a permis de montrer que l'EMR n'est plus seulement enseignée depuis le paradigme utilitariste dominant.

Sans vouloir invalider la déception des porteurs et porteuses de changement quant au rythme lent avec lequel cette transition prend place dans les écoles de gestion [revoir entre

autres (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020)], et sans minimiser les importants obstacles qui rendent difficile l'émergence de nouveaux discours dans les cursus (Butler *et al.*, 2017; Fleming, 2021; Jones *et al.*, 2020), mettre à jour les connaissances en procédant à un tel état des lieux de l'EMR aura tout de même permis d'évaluer les progrès réalisés. Prendre acte des avancées, c'est aussi permettre aux porteurs et porteuses de l'EMR de constater que les efforts qu'ils et elles consentent pour faire advenir la transition à l'EMR ne sont pas vains. À cet effet, nous espérons que les progrès soulevés dans cette étude sauront insuffler une nouvelle dose de motivation, d'espoir et d'énergie aux porteurs et porteuses de changement qui peuvent se sentir découragés face à la lenteur avec laquelle cette transition se déploie, mais aussi en raison des défis avec lesquels ils et elles acceptent de composer au quotidien en tant qu'innovateurs et innovatrices institutionnels au nom d'un monde meilleur (Contu, 2018; Ramboarisata, 2021; Ramboarisata *et al.*, 2022).

Malgré les signes de progrès décelés, il n'en demeure pas moins que nous n'avons pas observé de changement mur à mur des cursus de formation en gestion : les cours usuels et fonctionnalistes continuent de prévaloir en comparaison avec les cours dédiés à l'EMR. Cela évoque le volet structuraliste de la TNI, qui nous invite à considérer la possibilité que les porteurs et porteuses de changement soient entravés par les tenants et tenantes du statu quo, de même que par les arrangements institutionnels, lesquels limiteraient l'émergence de changements majeurs visant à remettre le bien-être de la planète et du monde vivant en trame de fond du narratif qui sous-tend les formations en gestion (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 3).

En matière de barrières institutionnelles, rappelons que la recension des écrits avait démontré un intérêt croissant dans le champ de l'EMR envers les analyses à saveur institutionnaliste des écoles de gestion, lesquelles s'intéressent au phénomène d'encastrement engendré par les arrangements institutionnels dont l'effet combiné et réciproque tendrait à reproduire le statu quo et à limiter l'émergence de transformations sociales dans la recherche et l'enseignement en gestion. Ces études portent entre autres sur les normes, pratiques et routines en place dans les écoles de gestion et dans leur environnement institutionnel, lesquelles favoriseraient le statu



quo et seraient considérées, en cela, comme des barrières institutionnelles. Ces barrières agiraient et interagiraient à différents niveaux : orientations politiques/institution académique au sens large (macro), université/école ou faculté (méso) et individus/groupes (micro) (Butler *et al.*, 2017; Jones *et al.*, 2020).

Avant de clore cette recherche, il semblait opportun de revenir brièvement sur la question des barrières institutionnelles. Étant donné que celles-ci ont été jusqu'ici le plus souvent étudiées dans la littérature par le prisme des écoles de gestion de grande renommée à l'international (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 327), il est raisonnable de se demander dans quelle mesure le narratif institutionnaliste développé pour révéler les causes de la lenteur à réaliser la transition vers l'EMR dans ces écoles de gestion semble approprié pour décrire le cas du Québec et s'il serait, par conséquent, judicieux d'approfondir cette avenue de recherche dans des études ultérieures.

En matière d'analyse institutionnaliste des écoles de gestion, un arrangement macroinstitutionnel incontournable concerne le financement de l'éducation supérieure. C'est que le financement public et, surtout, la formule par laquelle les fonds sont attribués, serait à la source d'une importante cascade d'effets, aux niveaux méso et micro (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 328), qui pourrait limiter, à terme, l'émergence des changements de cursus que requiert la transition vers l'EMR, en particulier vers une EMR non utilitariste. En effet, les impératifs budgétaires auraient pour effet d'inciter les institutions d'enseignement à emprunter au monde des affaires sa logique de maximisation des recettes et de minimisation des coûts, donnant lieu à un phénomène de corporatisation des universités, lequel les conduirait à dériver de leur traditionnelle mission de service à la société (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 328; Butler *et al.*, 2017, p. 468).

C'est que, comme les institutions « peuvent anticiper le financement futur auquel elles auront droit étant donné que la formule de financement choisie découle de règles de transferts déterminées à l'avance (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022, p. 24) », elles peuvent adapter leurs comportements et leur fonctionnement interne en conséquence (niveau méso).

Il appert qu'actuellement au Québec, « la formule de financement articulant les transferts publics s'appuie principalement sur le nombre d'étudiants inscrits à l'université (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022, p. 24). » Dans cet état de fait, les inscriptions étudiantes sont gages de revenus, alors que le corps professoral est vu comme un coût de production. « Ce n'est pas un hasard si la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université demande ainsi une formule qui tienne compte de la taille du corps professoral (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022, p. 52). » D'autres scénarios, qui rompraient de manière moins radicale avec l'état actuel de la formule, existent, à l'instar de l'Institut national de la recherche scientifique (INRS) ou des cégeps qui bénéficient d'une subvention supplémentaire basée sur l'effectif professoral (Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU), 2020). Ces établissements se voient donc, dans une certaine mesure, récompensés, et non punis, lorsqu'ils font augmenter leur corps professoral. À cet effet, nous laissons les spécialistes en économie publique se pencher sur le caractère plus ou moins réaliste des différents scénarios alternatifs à la formule de financement actuelle. L'objectif étant plutôt ici de mettre en évidence le caractère structurant du financement de l'éducation supérieure et des règles d'attribution des fonds, lesquels engendrent d'importants effets sur la façon dont les institutions d'éducation supérieure s'acquittent de leurs fonctions névralgiques de recherche et d'enseignement et, de fait, sur le contenu, la qualité et la finalité des formations (Bouchard St-Amant *et al.*, 2022, p. 25).

Ceci étant, la quête de maximisation des recettes et l'actuelle formule de financement basée sur l'effectif étudiant feraient en sorte qu'au niveau méso, les universités et leurs facultés ou écoles poursuivraient toutes sortes de stratégies visant à mousser leurs inscriptions étudiantes. Pour ce faire, les institutions d'enseignement s'évertueraient entre autres à démontrer l'employabilité des personnes qu'elles diplôment (accès aux emplois les plus prestigieux et les mieux rémunérés). Ce faisant, les écoles de gestion seraient portées à calquer les cursus sur les besoins en compétences des entreprises les plus performantes et lucratives, au sein desquels les critères de performance concernent généralement la capacité à générer de la valeur économique. Cet alignement des cursus avec des organisations focalisées de manière disproportionnée sur la rentabilité économique apparaît pourtant contraire à l'appel à la formation d'agents et d'agentes de changement que contiennent les PRME afin que les écoles de gestion œuvrent à la

diplomation de gestionnaires dédiés au bien-être de la planète et du monde vivant (Hadengue et Guntzburger, 2021; Nations Unies, 2022; Parkes *et al.*, 2017).

Par ailleurs, toujours en lien avec l'attractivité de futurs étudiants et étudiantes, les institutions d'enseignement, et en particulier les facultés et écoles de gestion, seraient également engagées dans une quête de démonstration de leur excellence par leur position aux différents classements internationaux (Heffernan et Heffernan, 2018) et par les accréditations qu'elles détiennent (Gupta et Cooper, 2022, p. 44). Puisque les critères de succès pour obtenir la reconnaissance des agences d'évaluation derrière ces classements et accréditations tournent largement autour des publications dans les revues les plus reconnues, cette dynamique ferait en sorte que la tâche professorale d'enseignement se retrouverait supplantée par les activités de recherche et de publication (Wedlin, 2011).

Une brève recherche nous a permis de constater que nos cas à l'étude semblent bel et bien prendre part à cette quête d'excellence. Au moment d'écrire ces lignes, 2/3 des écoles de gestion que nous avons étudiées détenaient l'une ou l'autre de deux des accréditations les plus reconnues (Kaplan, 2018, p. 600). En effet, HEC Montréal, la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval et la John Molson School of business de l'Université Concordia détenaient l'accréditation de l'agence AACSB International (2023). En plus de l'agrément de l'agence AACSB International, HEC Montréal et la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval détenaient également l'accréditation EQUIS de l'agence EFMD Global (2023). La Desautels faculty of management de l'Université McGill détenait elle aussi le sceau d'excellence EQUIS.

Que les institutions d'enseignement d'ici comme d'autre part en viennent à converger massivement vers les mêmes critères normatifs de performance imposés par ces agences internationales engendrerait un véritable phénomène d'isomorphisme institutionnel (Doherty *et al.*, 2015; Wedlin, 2011, p. 37), soit une homogénéisation des savoirs et pratiques qui serait déphasée par rapport aux nécessaire renouvellement des cursus et méthodes d'enseignement afin de réaliser la transition à l'EMR et diplômer des gestionnaires capables d'imaginer de

nouvelles solutions pour les grands problèmes sociaux avec lesquels ils et elles auront à composer (Ramboarisata *et al.*, 2022).

Sur ce point, il importe toutefois d'apporter certaines nuances en considérant aussi le fait que la performativité de ces critères puisse recéler des effets positifs. La recherche de conformité par rapport aux critères d'évaluation de ces agences est également susceptible d'entraîner les institutions à s'améliorer au plan de leur responsabilité sociale, à condition bien sûr que les entités évaluatrices se dotent de critères en ce sens (Hughes *et al.*, 2018, p. 197).

En parallèle de ces stratégies visant à démontrer leur excellence afin de stimuler les inscriptions étudiantes pour ainsi voir leurs revenus augmenter, les analyses institutionnalistes avancent que – impératifs budgétaires obligent – les institutions d'enseignement s'activeraient également pour mettre en œuvre des stratégies visant à minimiser leurs coûts de fonctionnement. De fait, les établissements seraient forcés d'adopter des stratégies de massification de l'enseignement, c'est-à-dire des stratégies visant à diplômer un maximum de personnes à un coût minimal (Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016, p. 329). Nous verrons dans les prochains paragraphes des manifestations réelles de stratégies de massification (réduction de la masse salariale, augmentation du ratio de personnes étudiantes par personne enseignante, octroi de contrats de correction à des assistants et assistantes d'enseignement, etc.), de même que leur inadéquation avec les impératifs de transition vers l'EMR.

La massification de l'offre au premier cycle donne notamment lieu à une standardisation des expériences d'apprentissage où des cohortes entières se voient soumises à des examens communs, idéalement à choix multiples et dont la correction pourra aisément être déléguée à des auxiliaires d'enseignement. La correction de tests de connaissances à choix multiples n'apparaît pas très appropriée au regard des exercices et travaux réflexifs et critiques attendus dans le cadre d'une EMR d'inspiration non utilitariste.

Cette massification engendre d'importants effets, au niveau micro, d'une part sur les personnes enseignantes, qui se voient affectées dans l'exercice de leurs différents rôles professoraux, et de

l'autre, sur les personnes étudiantes, par la formation qu'elles reçoivent. À ce sujet, alors que nous rédigeons ce mémoire, le corps professoral de l'Université Laval s'était doté d'un mandat de grève. Dans la foulée de ce conflit de travail, différents articles ont paru dans les journaux, donnant à voir l'impact de telles stratégies sur les professeurs-chercheurs et professeures-chercheuses et sur la formation offerte aux personnes étudiantes. En effet, un article paru au Journal de Montréal nous renseignait sur les conséquences de compressions budgétaires par la masse salariale en enseignement supérieur. Dans cet article, nous apprenions que « [durant] les 20 dernières années, le corps professoral de l'Université Laval a été réduit de 11 %, alors que la population étudiante a augmenté de 26 % (Lampron, 2023) ». Cela dérive du fait que, comme nous l'avons vu, l'effectif enseignant est vu comme une dépense au sein d'une formule de financement basée sur les inscriptions étudiantes, telle que celle qui prévaut actuellement au Québec. Louis-Philippe Lampron, alors président du Syndicat des professeurs et des professeures de l'Université Laval, écrivait que « l'embauche insuffisante de professeurs et professeures engendre une détérioration des conditions dans lesquelles la profession est exercée et, conséquemment, de la qualité de l'enseignement pour la population étudiante (2023). »

L'Université Laval ne serait pas la seule concernée par cette problématique. Devant des inscriptions étudiantes croissantes au Québec, nous nous retrouvons nécessairement avec « un ratio d'étudiants par professeur [qui] a augmenté dramatiquement dans certaines universités, ce qui a pour effet d'affecter la qualité de l'enseignement universitaire et de l'encadrement des étudiants (Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU), 2020) ». L'état de surcharge contraindrait donc les professeurs et professeures dans leur rôle d'enseignement en limitant leurs options pédagogiques (Lampron, 2023).

Cette dynamique apparaît fort décalée des conditions d'apprentissage que requiert l'EMR. Ce décalage apparaît d'autant plus grand quand on considère les stratégies de formation nécessaire à un enseignement non utilitariste de l'EMR, telles que la discussion collective qui nécessite des classes de taille réduite (Fotaki et Prasad, 2015, p. 570), la co-création active de connaissances et la réflexion critique en profondeur (Hibbert et Cunliffe, 2015) et la vérification des apprentissages par le biais d'examens à développement (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 8).

Ce climat de travail n'apparaît pas non plus favorable à l'élaboration de nouveaux cours ou au renouvellement des synopsis des cours existants en lien avec l'EMR. En effet, comme l'EMR est relativement nouvelle, la génération actuelle de professeurs et professeures n'ayant pas nécessairement été exposée à l'EMR lors de leur propre passage aux études universitaires (Wymer et Rundle-Thiele, 2017, p. 20). Les personnes enseignantes ont donc besoin de temps et d'espace pour s'intéresser à ces nouvelles idées et se questionner sur leur pratique d'enseignement.

De surcroît, selon Michel Lacroix, qui était, au moment de rédiger cette recherche, président par intérim de la Fédération québécoise des professeures et professeurs d'université (FQPPU), la publication de livres et d'articles, « [c'est] le principal élément d'évaluation des professeurs à chaque étape de leur carrière, de l'embauche à l'obtention de subventions, alors la pression demeure forte (Lavoie, 2023) ». Selon Ramboarisata *et al.* (2022), les chercheurs et chercheuses moins performants se verraient même attribuer, en guise de « punition », davantage de cours, ce qui vient encore une fois accentuer l'importance de la recherche par rapport à l'enseignement. Autrement dit, le corps professoral serait trop occupé à publier pour pouvoir se former à de nouveaux discours et proposer de nouveaux cours en lien avec l'EMR (Tourish, 2020).

À la lumière de ce bref survol du contexte institutionnel dans lequel évoluent les écoles de gestion du Québec, il semble que le cas du Québec présente certains points de convergence avec ce narratif institutionnaliste développé pour expliquer le phénomène de corporatisation des grandes écoles de gestion reconnues à l'international qui participe de la lenteur à y réaliser la transition vers l'EMR, en particulier vers une EMR non utilitariste. Considérant ce qui a été énoncé dans les paragraphes précédents, il y a effectivement lieu de penser que les écoles et facultés de gestion du Québec ne sont pas épargnées par les phénomènes de corporatisation des universités, qui tendent à favoriser la perpétuation d'une formation pourtant pointée du doigt pour avoir contribué à former, par le passé, des générations de gestionnaires aux pratiques socialement questionnables (Ghoshal, 2005; Parker, 2018). Il serait donc porteur d'approfondir, dans des recherches ultérieures, les barrières à la transition vers l'EMR au Québec par le prisme d'une analyse institutionnaliste approfondie. De telles analyses institutionnalistes des écoles de

gestion pourraient permettre de révéler les barrières à la transition vers l'EMR, de même que les conditions à mettre en place pour débloquer sa réalisation.

#### 4.6 Autres occasions de socialisation à l'EMR

Même si le renouvellement des cursus sur la base de l'EMR se fait à un rythme lent, la socialisation à l'EMR ne tient pas seulement aux apprentissages réalisés en classe. Les discours autour desquels est construite la formation apparaissent certes déterminants dans le développement d'un style de gestion socialement responsable chez les prochaines générations de gestionnaires. Toutefois, la socialisation à l'EMR peut aussi avoir lieu autrement et autre part. C'est cet entendement que cherche à traduire le concept de *hidden curriculum*, qui pourrait être traduit par « formation informelle » ou encore « formation implicite », lequel prévoit que « l'apprentissage ne se fait pas seulement à travers le programme éducatif formel, mais aussi lorsque les étudiants s'impliquent dans d'autres activités étudiantes (traduction libre) (Borges *et al.*, 2017, p. 154). »

Au sein des universités, la présence de centres, instituts, chaires ou observatoires qui font vivre des thèmes centraux à l'EMR est aussi déterminante pour la socialisation à l'EMR (Christensen *et al.*, 2007, p. 349), que ce soit par la tangente que prennent les activités de recherche qui y sont menées ou encore par l'organisation d'activités de transfert de connaissances ouvertes à tous et à toutes.

En parallèle des fonctions névralgiques de recherche et de transfert de connaissances, les universités peuvent aussi donner l'exemple et prendre part à toutes sortes d'engagements à finalité collective (Setó-Pamies et Papaoikonomou, 2015, p. 530). En 2022 par exemple, onze universités québécoises annonçaient adhérer à l'initiative Nature Positive des Nations Unies, rejoignant les quelque 500 universités dans le monde engagées à endosser un rôle dans la lutte au déclin de la biodiversité, non seulement à travers les activités de recherche et d'enseignement

sur les campus, mais aussi par la promotion de la nature au sein de leur chaîne d'approvisionnement et des communautés<sup>25</sup> (Université du Québec à Montréal (UQAM), 2022).

En prenant appui sur l'état des connaissances en matière d'apprentissage expérientiel comme levier d'effectivité de la formation (en comparaison avec une approche théorique de cas hypothétiques) (Moosmayer *et al.*, 2019; Van de Ven, 2007), Lavine et Roussin (2012, p. 432) croient qu'être témoins de comment des enjeux sociaux sont traités au sein d'une organisation qui leur est familière – en l'occurrence, leur université d'attache – aurait pour effet de stimuler plus efficacement, chez les personnes étudiantes, le développement d'une sagesse actionnable.

Les universités et facultés peuvent effectivement inspirer leur population étudiante en se présentant elles-mêmes comme des modèles d'exemplarité au plan de la responsabilité sociale, en plaçant notamment l'éthique et les enjeux de développement durable au cœur de leurs mission et priorités stratégiques, lesquelles sont attendues – reddition de compte oblige – justifier la mise en place d'actions concrètes censées concourir à l'atteinte des ces objectifs (Buff et Yonkers, 2004). En effet, la tentative de se présenter comme un modèle sera d'autant plus inspirante pour les personnes étudiantes si la philosophie prônée est suivie de pratiques cohérentes et de résultats concrets, mesurables et démontrables, et donc, perceptibles pour la population étudiante (Painter-Morland *et al.*, 2016, p. 742).

---

<sup>25</sup>Parmi l'échantillon examiné pour cette recherche, on note la présence de l'UQAM, de HEC Montréal, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université Laval et de l'Université McGill.



## CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous sommes plus que jamais convaincus que la finalité et le contenu des formations en gestion est un sujet de haute importance. Actuellement, les universités forment de très vastes cohortes d'étudiants et d'étudiantes en gestion (Hughes *et al.*, 2018, p. 196). Ces étudiants et étudiantes seront éventuellement appelés à orienter le fonctionnement, voire le comportement de l'organisation au sein de laquelle ils et elles s'inséreront comme futurs gestionnaires.

Par les décisions qu'ils et qu'elles prendront une fois en poste, les gestionnaires auront le potentiel de contribuer à résoudre des problèmes sociaux ou, a contrario, de les perpétuer ou pire, les aggraver. Ils et elles pourraient œuvrer à la mise en place de stratégies et pratiques alignées avec les principes fondamentaux du Pacte mondial entourant les droits humains, le droit du travail, l'environnement et la lutte contre la corruption et avec les 17 ODD des Nations Unies (s. d.). Si tant est que l'on souhaite voir les écoles de gestion diplômées de futurs gestionnaires socialement responsables, qui travailleront en faveur d'une économie mondiale inclusive et durable tel que prôné par les PRME, le contenu des cours, les objectifs d'apprentissage fixés pour la formation et les stratégies d'enseignement privilégiées doivent être judicieusement et conséquemment élaborés.

Nous avons donc entrepris cette recherche avec en tête pour objectif de contribuer à l'avancement des connaissances en la matière, d'abord en établissant un état des lieux de l'EMR dans les principales écoles de gestion du Québec. À terme, cet exercice nous a permis de confronter nos résultats avec les données empiriques préexistantes pour ainsi discuter de la trajectoire que semble suivre l'EMR. C'est en analysant la structure et le contenu des cours figurant aux cursus de formation offerts par les écoles et facultés de gestion de l'Université du Québec à Montréal, de l'Université Laval, de l'Université de Sherbrooke, de l'Université Concordia, de l'Université McGill et par HEC Montréal que nous sommes parvenus à dresser un portrait juste et fidèle de l'intégration des cours dédiés au management responsable dans les programmes de premier cycle des principales écoles de gestion du Québec.

Les résultats montrent qu'aucun des cas à l'étude ne permettrait aux étudiants et étudiantes d'obtenir un diplôme en gestion sans avoir suivi au préalable au moins un cours dédié à l'EMR. Même que dans la majorité des cas, en combinant les cours d'EMR obligatoires et un choix de cours à option conséquent, les étudiants et étudiantes qui présentent une forte inclination pour le développement d'un style de gestion socialement responsable peuvent attribuer plus du tiers de leur formation à l'EMR. À la lumière des résultats des autres états des lieux ayant été réalisés avant nous et autre part, il semble que la trajectoire de changement en lien avec l'EMR montre des signes de progrès. C'est toute la société qui bénéficiera de ces avancées, étant attendu que la prochaine génération de gestionnaires aura minimalement été sensibilisée aux enjeux sociaux et aux questions de responsabilité managériale qui en découlent.

De plus, rappelons qu'avant de mener cette enquête, nous avons préalablement réalisé une exploration théorique de la littérature, laquelle avait permis de révéler un certain nombre de divergences, au sein de la communauté de professeurs-chercheurs et de professeures-chercheuses en gestion, quant au projet de changement à institutionnaliser en lien avec l'EMR. Nous avons représenté, au sein d'une classification, les principales conceptions de la transition vers l'EMR, soit les écoles de pensée normative et clinique, sous-jacentes à un paradigme utilitariste de l'EMR, ainsi que les écoles humaniste et critique, sous-jacentes à un paradigme non utilitariste de l'EMR.

Même si notre recherche n'ambitionnait pas de mesurer la pénétration de ces différentes écoles de pensées dans la formation, nous avons tout de même pu établir que tous ces discours cliniques, normatifs, critiques et humanistes cohabitent quand vient le temps de former les étudiants et étudiantes à l'EMR chez nos cas d'étude. Autrement dit, au Québec, l'EMR n'est pas seulement enseignée depuis le paradigme utilitariste dominant. Ces constats ont d'ailleurs justifié un certain recadrage des critiques dans la littérature pour le manque d'ampleur et de profondeur des changements jusqu'ici réalisés (Hughes *et al.*, 2018; Melissen et Moratis, 2022; Millar et Price, 2018; Parker, 2020; Snelson-Powell *et al.*, 2020; Thomas *et al.*, 2013; UN Global Compact, 2020).

Sachant que les étudiants et étudiantes en gestion sont de plus en plus exposés à une EMR d'inspiration non utilitariste, il y a lieu d'espérer que les dirigeants et dirigeantes de demain seront plus outillés pour dépasser les solutions cosmétiques de type *business as usual* qui perpétuent toujours les mêmes problèmes sociaux au lieu de les résoudre (destruction de la biodiversité, aggravation des inégalités sociales et de la crise climatique, etc.) (Ramboarisata et Gendron, 2019, p. 3; Shrivastava, 2010; Springett, 2005). Il est en effet à souhaiter que ces approches non utilitaristes de l'EMR sauront pourvoir les prochaines générations de gestionnaires en habiletés de pensée critique, réflexive, systémique et créatrice, à tel point qu'ils et elles seront en mesure d'agir comme de véritables agents et agentes de changement social au moyen de solutions nouvelles et proportionnelles aux grands défis du XXI<sup>e</sup> siècle, lesquels se caractérisent par leur complexité et leurs nombreuses interdépendances et ambiguïtés, à commencer par la crise écologique et les bouleversements sociaux qu'elle risque d'entraîner (Ferraro *et al.*, 2015; Howlett *et al.*, 2016).

Malgré ces avancées, il reste que le mode « par défaut » pour la formation en gestion demeure fonctionnaliste. Les écoles de gestion n'ont effectivement pas encore connu le renversement du paradigme utilitariste dominant qui viendrait remettre le bien-être de la planète et du monde vivant en trame de fond du narratif des formations en gestion (Hadengue et Guntzburger, 2021, p. 3). Rappelons que nous avons clos le chapitre de discussion en abordant succinctement le caractère structurant et limitant des arrangements institutionnels qui prévalent dans le contexte institutionnel des écoles de gestion du Québec, ceux-ci étant susceptibles de limiter la matérialisation d'un tel renversement de paradigme.

En effet, même si cette avenue mériterait d'être étudiée en profondeur dans des recherches ultérieures, il y a tout de même lieu de penser que les porteurs et porteuses d'EMR au Québec ne sont pas épargnés par les barrières institutionnelles réputées dans la littérature pour entraver les tentatives de renouvellement des cursus sur la base des nouveaux impératifs en lien avec l'EMR : le manque de financement qui crée des conditions pour des compressions budgétaires et une course aux inscriptions étudiantes, laquelle engendre à son tour une course aux accréditations et aux positions enviables aux classements, une focalisation disproportionnée sur

l'employabilité des personnes diplômées, une culture de publication, etc. Comme nous l'avons vu, les phénomènes de corporatisation des universités et de massification de l'enseignement qui en résultent créent un contexte d'enseignement et d'apprentissage défavorable à l'EMR, et cela semble encore plus vrai en ce qui concerne une EMR d'inspiration non utilitariste.

Quoi qu'il en soit, l'évolution de cette transition dans les années à venir est à surveiller. Considérant que les entreprises s'arrachent de plus en plus les rares diplômés qui maîtrisent les questions de développement durable et de responsabilité sociale (Arsenault, 2022), et considérant les préoccupations d'employabilité des universités, il y a lieu d'entretenir de l'espoir quant à d'éventuels progrès en lien avec cette transition. Il faudra seulement prendre garde à ce que les changements réalisés ne soient pas seulement inspirés par une EMR utilitariste, d'autant plus que les porteurs et porteuses de discours seraient entravés de manière accrue dans leurs tentatives visant à faire pénétrer de nouveaux discours dans la formation en gestion (Contu, 2018, p. 290).

## ANNEXE A

### Revue des études de type état des lieux de l'EMR dans les cursus en gestion

Revue des études de type état des lieux de l'EMR dans les cursus en gestion					
Articles	Terrain étudié, échantillon & échantillonnage	Cycles & Programmes	Objet de recherche	Structure de la preuve	Principaux résultats
<b>(Matten et Moon, 2004)</b>	<p>Terrain : Europe occidentale</p> <p>Échantillon : n = 166 répondants et répondantes</p> <p>Critère de sélection des cas d'étude : Écoles reconnues pour leur longue tradition d'enseignement capitaliste dans les écoles de gestion d'Europe occidentale</p>	Tous cycles confondus : 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle + programmes pour cadres en exercices – BAC, maîtrises, MBA, programmes courts et autres activités (conférences ou séminaires particuliers par exemple)	Activités de recherche et d'enseignement partiellement ou entièrement dédiés à la RSE, RSE étant compris comme un concept parapluie traitant indistinctement d'éthique, de DD, de conformité légale, de gouvernance et d'enjeux liés à la globalisation	<p>1) Entrevues et sondages de personnes membres du décanat ou du rectorat, gestionnaires et de membres du corps professoral des écoles visées</p> <p>2) Complétée par une analyse de documents institutionnels pour les requêtes de sondage ou d'entrevue demeurrées sans réponse</p>	<p>-Environ le 2/3 des écoles offrent des cours abordant la RSE</p> <p>-La majorité des écoles (80 %) ont avoué que la RSE est le plus souvent diluée (<i>themedropped</i>), par exemple comme thème secondaire dans les cours usuels ou dans des modules optionnels</p>
<b>(Buff et Yonkers, 2004)</b>	<p>Terrain : États-Unis</p> <p>Échantillon : N = 349 écoles n = 286 écoles</p>	1 <sup>er</sup> cycle – BAC en marketing	Présence de cours obligatoires dits éthiques dans les cursus, où cours d'éthique est compris	<p>Analyse descriptive de :</p> <p>1) Rapports de performance soumis à</p>	-40.6 % (116 écoles) requièrent qu'au moins un cours d'éthique soit suivi

	<p>Critères de sélection des cas d'étude :</p> <p>Écoles ayant :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) un BAC en marketing</li> <li>2) l'accréditation de l'AACSB International</li> </ol>		<p>comme un cours présentant une référence à l'éthique ou à la RSE dans le titre du cours</p>	<p>AACSB International</p> <p>2) Documents institutionnels sur le site web des écoles (structure des programmes et titre des cours)</p>	
<b>(Christensen et al., 2007)</b>	<p>Terrain : International</p> <p>n = 50 écoles</p> <p>Échantillonnage : Écoles de gestion du classement 2006 Top 50 global MBA programs du Financial Times</p>	<p>2<sup>e</sup> cycle – Programmes de MBA</p>	<p>Niveau d'intégration de cours entièrement dédiés à une des 3 catégories suivantes :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Éthique</li> <li>2) RSE</li> <li>3) DD</li> </ol>	<p>Entrevues de membres du décanat et du personnel de gestion des écoles visées</p>	<p>-84.1 % de l'échantillon requièrent qu'au minimum un cours parmi les 3 catégories soit suivi</p> <p>-1/3 des cas exige que les 3 catégories soient couvertes</p>
<b>(Navarro, 2008)</b>	<p>Terrain : États-Unis</p> <p>Échantillon : n = 50 écoles</p> <p>Échantillonnage : 50 meilleures écoles de gestion aux États-Unis identifiées au moyen de 3 classements reconnus : BusinessWeek, US News &amp; World Report et Financial Times</p>	<p>2<sup>e</sup> cycle – Programmes de MBA</p>	<p>Cours de tronc commun obligatoires triés en 5 catégories de cours :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Fonctionnels</li> <li>2) Analytiques</li> <li>3) <i>Soft skills</i></li> <li>4) Responsabilité sociale</li> <li>5) Globalisation</li> </ol>	<p>Analyse descriptive de :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Documents institutionnels (titres et descriptifs de cours)</li> <li>2) + lorsque disponibles, évaluations des cours par les personnes étudiantes et</li> </ol>	<p>-Les cours fonctionnels continuent de dominer les tronc communs</p> <p>-Le développement de <i>soft skills</i>, les cours axés sur la RSE et le développement d'une perspective globale demeurent</p>

				biographies des membres du corps enseignant	faiblement intégrés
<b>(Moon et Orlitzky, 2011)</b>	<p>Terrain : Amérique du Nord et Europe</p> <p>Échantillon : n = 94 écoles de gestion qualifiées d'exemplaires</p> <p>Échantillonnage : Cas sélectionnés sur la base d'un engagement public en lien avec l'éducation à la RSE ou au DD</p>	Tous cycles confondus – 1 <sup>er</sup> et 2 <sup>e</sup> cycle + programmes pour cadres en exercice	<p>1) Cours traitant indistinctement de RSE ou de DD</p> <p>2) Cours obligatoires VS optionnels liés à la RSE ou au DD</p> <p>3) Prog. et spécialisations dédiés à la RSE ou au DD</p>	Sondage, démarche répliquée depuis Matten et Moon (2004)	<p>-Importante croissance de la formation à la RSE ou au DD dans les écoles de gestion d'Europe comme dans celles d'Amérique du Nord</p> <p>-2/3 des écoles requièrent de suivre une activité obligatoire liée à la RSE ou au DD</p>
<b>(Pezoa Bissières et al., 2011)</b>	<p>Terrain : Amérique latine</p> <p>Échantillon : n = 24 écoles</p> <p>Échantillonnage : Participation volontaire à la suite de sollicitations</p>	Tous cycles confondus	L'éthique en gestion comme sujet d'intérêt en recherche et enseignement	Sondage et entrevues	-L'éthique en gestion est sur une trajectoire ascendante mais demeure faiblement intégrée
<b>(Doh et Tashman, 2014)</b>	<p>Terrain : International</p> <p>Échantillon : n = 103 écoles</p> <p>Échantillonnage : Liste de chercheurs et chercheuses membres de</p>	Indéterminé	Appréciation de la performance de leur institution d'attache à traiter de sujets d'intérêts à l'EMR dans les cursus de	Sondage	-La RSE serait le sujet le plus fortement intégré aux cursus alors que le développement durable serait le plus

	l'association Academy of Management		formation, soit :  1)RSE 2)Environnement 3)DD		faiblement intégré
<b>(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)</b>	<p>Terrain : International</p> <p>Échantillon : n = 121 facultés et écoles de gestion</p> <p>Échantillonnage : Écoles jugées « responsables » au classement Better World MBA de 2015 de l'organisme Corporate Knights</p>	2 <sup>e</sup> cycle – Programmes de MBA	Performance (note 0-100 %) des écoles à intégrer l'EMR dans les cursus, selon qu'au moins un cours d'EMR obligatoire soit enseigné, ou si, à défaut, les 3 sous-catégories suivantes sont intégrées aux cours usuels : 1)RSE 2)Éthique 3)DD	<p>Analyse descriptive de :</p> <p>1) Évaluations des écoles par l'organisme Corporate Knights</p> <p>2) Contenu divers figurant au site web des écoles</p> <p>3) Lorsque disponible, rapport de performance en lien avec les PRME</p>	<p>-L'EMR est faiblement intégré aux cursus</p> <p>-La note moyenne est de 17 %</p> <p>-1 seule école a obtenu une note &gt; 60 %</p> <p>-5 écoles ont eu la note de passage (≥ 50%)</p> <p>-Près du tiers a obtenu la note 0 %, soit une absence totale d'EMR</p>
<b>(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)</b>	<p>Terrain : Canada</p> <p>N = 62</p> <p>Recensement des universités canadiennes ayant un BAC en gestion</p>	1 <sup>er</sup> cycle – Programmes de BAC gestion	Niveau d'intégration de cours liés à une des 5 catégories suivantes : 1)Éthique 2)RSE 3)DD 4)Globalisation prosociale 5)Secteur à but non lucratif	Analyse descriptive de documents institutionnels (structure des cursus et cours à suivre)	<p>-34 % des écoles offrent des cours dans une seule catégorie dans leurs cursus</p> <p>-34 % couvrent 2 catégories</p> <p>-11 % couvrent 3</p>



					<p>catégories ou plus</p> <p>-Aucune école ne couvre les 5 catégories</p> <p>-64 % des cours issus de ces 5 catégories sont offerts en mode optionnel</p>
<b>(Rehman et al., 2019)</b>	<p>Terrain : Europe et Asie</p> <p>Échantillon : N = 200 écoles n = 107 écoles</p> <p>Échantillonnage : Écoles de gestion d'Europe et d'Asie figurant au classement 2015 des meilleures écoles de gestion au monde de Quacquarelli Symonds</p>	2 <sup>e</sup> cycle	Cursus partiellement ou entièrement dédiés soit à la RSE ou au DD	<p>Analyse descriptive d'activités promotionnelles et de descriptifs de programmes récoltés depuis les sites web des écoles</p>	<p>-Des 35 écoles de gestion d'Asie étudiées, 10 ont des programmes partiellement ou entièrement dédiés à la RSE ou au DD</p> <p>-Des 72 écoles de gestion d'Europe étudiées, 48 ont des programmes partiellement ou entièrement dédiés à la RSE ou au DD</p>

## ANNEXE B

### Grille d'assignation des unités d'analyse aux catégories

Grille d'assignation des unités d'analyse aux catégories		
Catégories	Définitions <sup>26</sup>	Signifiants et signifiés à repérer <sup>27</sup>
Éthique	« En plus des intérêts de l'organisation, les gestionnaires qui suivent <u>un système de décision éthique</u> [...] se préoccupent des considérations humaines, sociales et environnementales (traduction libre). »	<p><b>Exemples de signifiants :</b> Dilemme, jugement moral, réflexion sur les comportements à favoriser ou à éviter, écart de conduite, scandales corporatifs, système de valeurs partagées, code de conduite, etc.</p> <p><b>Signifié :</b> Tout ce qui traduit un questionnement sur une conduite managériale juste et bonne (individuelle ou organisationnelle).</p> <p><b>Trait distinctif :</b> Se situe au niveau de la réflexion.</p>

<sup>26</sup>Pour certaines catégories de cours, les définitions sont reprises telles quelles (et librement traduites) depuis les travaux de Wymer et Rundle-Thiele (2017), soit les catégories Éthique (p. 21), RSE (p. 21-22), Développement durable (p. 22) et Globalisation prosociale (p. 28). La catégorie « Façons alternatives de s'organiser » est tirée et définie depuis les travaux de Parker (2018, p. 101-103). Finalement, la catégorie Enseignement non conséquentialiste et sa définition sont élaborées à partir du concept énoncé par March (2003, p. 205-206).

<sup>27</sup>Comme le veut l'analyse sémantique, le sens des marqueurs d'EMR est parfois très clairement exprimé à travers des mots, groupes de mots ou phrases (des signifiants) reconnus dans le champ pour effectivement relever de l'EMR : le contenu est alors dit « manifeste », rendant la catégorisation plus facile. D'autres fois, le sens est à demi voilé ou même profondément caché (le contenu est dit « latent », il faut inférer le sens) : on doit alors rechercher un signifié, plutôt que la simple présence de mots-clés [(Mucchielli, 1979, p. 10.), cité dans (L'Ecuyer, 1990, p.19)].

<b>RSE</b>	<p>« La RSE est un concept par lequel les organisations prennent en compte les intérêts de la société et la responsabilité de l'impact de leurs activités sur les clients, fournisseurs, employés, actionnaires, communautés et autres parties prenantes, incluant l'environnement. <u>Cette obligation est vue au-delà de la stricte conformité légale et se traduit par des actions volontaires</u> de la part des entreprises pour améliorer la qualité de vie des employés, de leur famille, des communautés locales et de la société au sens large. »</p>	<p><b>Exemples de signifiants<sup>28</sup> :</b> Mesure de l'impact social, atténuation des impacts environnementaux, consultation des communautés, relier l'entreprise et son milieu, conditions de travail décentes, respect des droits de l'homme, triple reddition de compte, etc.</p> <p><b>Signifié :</b> Pratiques organisationnelles visant à atténuer l'impact négatif des activités ou à favoriser des retombées positives pour d'autres parties prenantes.</p> <p><b>Trait distinctif :</b> Le stade de la réflexion a été dépassé ici pour faire place à l'action (ensemble de pratiques).</p>
<b>Développement durable</b>	<p>Dans un développement dit durable, « les enjeux de croissance et de rentabilité [des organisations] sont tout aussi importants que la poursuite d'objectifs sociaux, en particulier ceux liés au développement durable, soit la protection de l'environnement, la justice sociale et l'équité et le développement</p>	<p><b>Exemples de signifiants :</b> Liens entre développement économique et grands enjeux environnementaux et sociaux contemporains, utilisation durable des ressources, lutte aux changements climatiques, protection de l'environnement, de la biodiversité et réhabilitation des habitats naturels, innovation sociale</p>

<sup>28</sup>Pour soutenir le travail de délimitation de la catégorie RSE, la norme ISO 26 000 de l'Organisation internationale de normalisation (ISO) (2010) a été utilisée, en plus de la définition retenue par Wymer and Rundle-Thiele (2017). La norme ISO 26 000 contient des lignes directrices à l'intention des entreprises et organisations qui souhaitent mettre des politiques et pratiques en place pour fonctionner de manière plus responsable, et ce, pour différentes questions centrales et domaines d'action (p. ex. en matière de gouvernance et de relations et conditions de travail), ce qui a donc permis de soutenir le repérage des marqueurs d'EMR devant être classés dans cette catégorie.

	économique (traduction libre). »	<b>Signifié</b> : Poursuite d'un développement économique qui soit au service d'une amélioration du bien-être des populations, dans le respect des limites de la Terre.
<b>Globalisation (prosociale)</b>	La catégorie <u>Globalisation</u> s'intéresse à la dynamique de développement économique mondialisé et à ses effets, d'un point de vue prosocial, c'est-à-dire au-delà du seul intérêt de l'entreprise. Elle est aussi le lieu de remises en question ou de réflexivité quant au paradigme néolibéral dominant dans les systèmes politiques et économiques mondiaux.	<p><b>Exemples de signifiants</b> : Pouvoir des multinationales, accords internationaux, régulation internationale, solutions locales, aide internationale, institutions internationales (ONU), la culture comme fil conducteur pour comprendre et comparer les différentes pratiques de la gestion dans le monde, développement endogène local, rapports Nord/Sud</p> <p><b>Signifié</b> : Défis sociaux, environnementaux ou développementaux à l'échelle mondiale (grands défis) que posent la globalisation néolibérale et/ou solutions proposées en réponse à ces défis.</p>
<b>Façons alternatives de s'organiser</b>	La catégorie <u>Façons alternatives de s'organiser</u> est le lieu d'une discussion qui vise à dépasser la conception classique et dominante de l'organisation qu'est l'entreprise capitaliste orientée sur le profit, ceci, dans le but de mieux refléter l'immense variété des manières de s'organiser, que ce soit au plan de la forme juridique, des modes de	<p><b>Exemples de signifiants</b> : Entreprises non financières, entreprises d'économie sociale, économie sociale, économie plurielle, coopératives, propriété collective, entreprendre autrement, s'associer pour entreprendre, organisations démocratiques, organisation à but non lucratif, entreprises associatives, organismes du secteur des arts et de la culture</p>

	<p>gestion, ou de la finalité de l'organisation.</p>	<p>qui évoluent dans une dynamique d'affaires bien différente des entreprises à but lucratif, organisations à visée sociale, management des entreprises culturelles et créatives, entreprises à mission, communs, etc.</p> <p><b>Signifié :</b> Toute alternative à l'économie de marché comme mode de développement pour nos sociétés ou à l'entreprise privée capitaliste strictement focalisée sur le profit comme mode d'organisation.</p>
<p><b>Enseignement non conséquentialiste</b></p>	<p>Plutôt que d'inculquer aux étudiants et étudiantes des connaissances et théories et recettes de raisonnement à répliquer dans une perspective d'employabilité et de satisfaction des besoins en compétences des entreprises, la catégorie <u>Enseignement non conséquentialiste</u> considère l'université comme un temple d'apprentissage visant à soutenir les étudiants et étudiantes dans le développement de leurs propres capacités réflexives et créatrices.</p>	<p><b>Exemples de signifiants :</b>  Interroger le soi pour préciser son projet professionnel et son évolution, constituer une culture générale du management et de ses ancrages historiques, économiques et philosophiques, cultiver la sagesse, éveiller les étudiants à des pratiques exploratoires, inventives et imaginatives, régulation émotionnelle, s'exposer aux différentes approches philosophiques et épistémologiques du management dans une perspective de liberté académique, explorations des paradoxes et tensions au cœur de l'agir managérial, partage des expériences vécues, de l'importance de trouver un sens à ce qu'on fait, faire des étudiants et étudiantes les</p>

		<p>acteurs et actrices principaux de leur apprentissage</p> <p><b>Signifié :</b> Tout ce qui peut contribuer à l'émancipation du soi. Le focal est d'abord et avant tout ici sur l'expérience d'apprentissage, sans égard à la satisfaction des besoins en compétences des entreprises et organisations.</p>
--	--	--

## APPENDICE A

### Textes ayant été sélectionnés, examinés et catégorisés pour la revue de littérature

Cet appendice contient tous les textes ayant été sélectionnés, examinés et catégorisés selon l'un ou l'autre des quatre types de textes considérés pour la revue de littérature, soit :

- Les textes **fondateurs** de l'EMR;
- Les textes **incontournables**;
- Les textes de type **revue de la littérature**;
- Les articles de type **empirique**.

Cet appendice vise également à relater le processus ayant mené à l'identification de chacun de ces textes. En effet, bien que le processus suivi pour constituer ce corpus de texte ait été mené de manière davantage exploratoire que systématique, cet appendice vise à fournir un maximum d'informations quant à la provenance de chacun des textes. Rappelons que seuls les textes fondateurs de l'EMR et les textes incontournables ont été catégorisés par rapport à notre modèle d'analyse, c'est-à-dire par rapport à notre classification des textes selon les paradigmes et écoles de pensée. Le fruit de cette catégorisation se trouve d'ailleurs à l'Appendice D.

Textes ayant été examinés et catégorisés pour réaliser la revue de littérature				
Textes	Repérés lors de l'exploration de la littérature			Repérés autre part
	En vague	dans	Type de texte	Repérés à
(Gendron et Lapointe, 2005)	1	Réseau de contacts – expert et experte de l'EMR	Fondateur	
(Hadengue et Guntzburger, 2021)	1	Réseau de contacts experts – expert et experte de l'EMR	Fondateur	
(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	1	Réseau de contacts – expert	Empirique	

		et experte de l'EMR		
(Ramboarisata et Turcotte, 2018)	1	Réseau de contacts – expertes de l'EMR	Fondateur	
(Ramboarisata et Gendron, 2019)	1	Réseau de contacts – expertes de l'EMR	Fondateur	
(Ramboarisata, 2021)	1	Réseau de contacts – experte de l'EMR	Fondateur	
(Adler, 2016)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Aktouf, 2021)	2		Fondateur	Veille littérature grise
(Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Revue de littérature	
(Alajoutsijarvi <i>et al.</i> , 2015)	2	(Alajoutsijarvi <i>et al.</i> , 2015)	Revue de littérature	
(Alvesson, M. et Willmott, 2012)	2	(Ramboarisata et Turcotte, 2018)	Fondateur	
(Anderson <i>et al.</i> , 2018)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Antonacopoulou, 2010)	2	(Ramboarisata, 2021)	Fondateur	
(Audebrand, 2010)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Baden, 2014)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Borges <i>et al.</i> , 2017)	2		Fondateur	Appel à contribution pour un numéro spécial sur l'EMR de la revue Management learning, suggéré par la direction de recherche
(Chankseliani et McCowan, 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Incontournable	



(Coburn, 2000)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Incontournable	
(Coin, 2018)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Incontournable	
(Contu, 2018)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Contu, 2020)	2	(Ramboarisata, 2021)	Fondateur	
(Crane <i>et al.</i> , 2014)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Incontournable	
(Cullen, 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Revue de littérature	
(Doh et Tashman, 2014)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Empirique	
(Doherty <i>et al.</i> , 2015)	2	(Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Dyllick, 2015)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Ferraro <i>et al.</i> , 2015)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Fotaki et Prasad, 2015)	2	(Ramboarisata, 2021)	Fondateur	
(Ghoshal, 2005)	2	(Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Gosling et Mintzberg, 2004)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Gupta et Cooper, 2022)	2		Revue de littérature	Numéro spécial dédié à l'EMR, suggéré par la direction de recherche
(Hafsi et Martinet, 2007)	2		Revue de littérature	Scolarité de maîtrise

(Hambrick, 2004)	2		Revue de littérature	Scolarité de maîtrise
(Heffernan et Heffernan, 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Incontournable	
(Hesselbarth et Schaltegger, 2014)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Empirique	
(Huault et Perret, 2011)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Kaplan, 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Revue de littérature	
(Kuznets, 1955)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Hughes <i>et al.</i> , 2018)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Khurana et Spender, 2012)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Laasch, 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Laasch et Gherardi, 2019)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Laasch <i>et al.</i> , 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Laasch <i>et al.</i> , 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Laszlo <i>et al.</i> , 2017)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Lawrence et Pirson, 2015)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Lemelin, 2006)	2		Incontournable	Recherche documentaire préliminaire
(Levin, 1989)	2	(Gendron et Lapointe, 2005; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Incontournable	

(Louw, 2015)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Mair et Rathert, 2021)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Matten et Moon, 2004)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(March, 2011)	2	(Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(McCowan, 2019)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Incontournable	
(McGoey <i>et al.</i> , 2018)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Melissen et Moratis, 2022)	2	(Ramboarisata, 2021)	Fondateur	
(Milanović <i>et al.</i> , 2019)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Moon et Orlitzky, 2011)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Millar et Price, 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Moosmayer <i>et al.</i> , 2019)	2	(Laasch <i>et al.</i> , 2020)	Fondateur	
(Nations Unies, 1987)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Painter-morland, 2015)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Parker, 2018)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata, 2021)	Fondateur	
(Peters et Thomas, 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Incontournable	

(Pettigrew et Starkey, 2016)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Pezoa Bissières <i>et al.</i> , 2011)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Pfeffer et Fong, 2002)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
Piketty, interviewé dans (Faure, 2019)	2		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Pirson, 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Pirson et Lawrence, 2010)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Pirson <i>et al.</i> , 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Pralhad et Hart, 2010)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	2	Réseau de contacts – experts et expertes de l’EMR	Fondateur	
(Raufflet et Mena, 2012)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Revue de littérature	
(Rehman <i>et al.</i> , 2019)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Ritter, 2006)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Shrivastava, 2010)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	Également Sclarité de maîtrise
(Springett, 2005)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	

(Steffen <i>et al.</i> , 2015)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	Fondateur	
(Tim-adical Writing Collective, 2017)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Incontournable	
(Thomas <i>et al.</i> , 2013)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Fondateur	
(Tourish, 2020)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata, 2021)	Incontournable	
(Von der Heide et Lamberton, 2011)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Empirique	
(Waddock, 2007)	2	(Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019)	Fondateur	
(Van de Ven, 2007)	2	(Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	Incontournable	
(Adler <i>et al.</i> , 2007)	3	(Fotaki et Prasad, 2015)	Fondateur	
(Aktouf, 2008)	3	Autre texte de (Aktouf, 2021)	Fondateur	
(Alvesson, Mats et Willmott, 1992)	3	(Huault et Perret, 2011)	Fondateur	
(Bapuji <i>et al.</i> , 2018)	3	(Bapuji <i>et al.</i> , 2020)	Incontournable	
(Bachmann <i>et al.</i> , 2018)	3	(Pirson, 2020)	Incontournable	
(Banerjee, 2003)	3	(Allen <i>et al.</i> , 2019)	Incontournable	Également scolarité de maîtrise
(Brammer <i>et al.</i> , 2019)	3	Autre texte de (Brammer et Clark, 2020)	Incontournable	
(Buff et Yonkers, 2004)	3	(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	Empirique	

(Butler <i>et al.</i> , 2017)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	Incontournable	
(Carollo et Guerci, 2018)	3	(Anderson <i>et al.</i> , 2018)	Fondateur	
(Chatterjee, 2016)	3		Incontournable	Scolarité de maîtrise
(Christensen <i>et al.</i> , 2007)	3	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	Empirique	
(Contu, 2017)	3	(Contu, 2018)	Fondateur	
(Darwin, 1965)	3	(Pirson, 2020)	Incontournable	
(Dehler <i>et al.</i> , 2001)	3	(Huault et Perret, 2011)	Fondateur	
(Donaldson et Walsh, 2015)	3	(Pirson, 2020)	Incontournable	
(Ferraro <i>et al.</i> , 2005)	3	(Alajoutsijärvi et Kettunen, 2016)	Incontournable	
(Figueiró et Raufflet, 2015)	3	Autre texte de E. Raufflet (Raufflet et Mena, 2012)	Revue de littérature	
(Fleming, 2021)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	Incontournable	
(Freeman et Phillips, 2002)	3	(Freeman, 1984), cité dans (Hafsi et Martinet, 2007)	Incontournable	
(Hibbert et Cunliffe, 2015)	3	(Anderson <i>et al.</i> , 2018)	Fondateur	
(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	3	(Huault et Perret, 2011)	Revue de littérature	Également scolarité de maîtrise
(Huault et Perret, 2016)	3	Autre texte de (Huault et Perret, 2011)	Fondateur	
<b>(Jensen, 2002)</b>	3	(Pirson, 2020)	Incontournable	
(Jones <i>et al.</i> , 2020)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	Incontournable	
(Kerr et Lloyd, 2008)	3	(Hughes <i>et al.</i> , 2018)	Incontournable	
<b>(Kimakowitz <i>et al.</i>, 2010)</b>		(Laasch <i>et al.</i> , 2018)	Fondateur	
(Lavine et Roussin, 2012)	3	(Raufflet et Mena, 2012)	Empirique	
(Melé, 2016)	3	Autre texte de Melé, cité dans (Laasch, 2018;	Fondateur	

		Laasch et Gherardi, 2019; Pirson et Lawrence, 2010)		
(Navarro, 2008)	3	(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	Empirique	
(Nonet <i>et al.</i> , 2016)	3	(Cullen, 2020; Gupta et Cooper, 2022)	Empirique	
(Amann et Pirson, 2010)	3	Autre texte de (Pirson, 2020)	Fondateur	
(Pasquero, 2018a)	3	Réseau de contacts – expert de l’EMR	Revue de littérature	
(Pasquero, 2018b)	3	Réseau de contacts – expert de l’EMR	Revue de littérature	
(Pauchant, 2023)	3	Réseau de contacts – expert de l’éthique en gestion	Revue de littérature	
(Porter et Kramer, 2011)	3	(Crane <i>et al.</i> , 2014)	Incontournable	
(Ryan et Bisson, 2011)	3	(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	Revue de littérature	
(Wedlin, 2011)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	Incontournable	
(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	3	(Hughes <i>et al.</i> , 2018)	Empirique	
(Avelar <i>et al.</i> , 2019)	4+	(Setó-Pamies et Papaoikonomou, 2020)	Revue de littérature	
(Berle et Means, 1932)	4+	(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	Incontournable	
(Coase, 1937)	4+	(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	Incontournable	
(de Colle <i>et al.</i> , 2014)	4+	(Moosmayer <i>et al.</i> , 2019)	Incontournable	
(Friedman, 1970)	4+	(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	Incontournable	
(Grey, 2009)	4+	(Wedlin, 2011)	Incontournable	
(Gulati, 2007)	4+	(Contu, 2017)	Fondateur	

(Hill Collins, 2013)	4+	(Contu, 2017, 2018, 2020)	Incontournable	
(Jensen et Meckling, 1976)	4+	(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	Incontournable	
(Marti, 2018)	4+	(Brammer <i>et al.</i> , 2019)	Incontournable	
(Porter, 1980)	4+	(Hoskisson <i>et al.</i> , 1999)	Incontournable	Également scolarité de maîtrise
(Spicer <i>et al.</i> , 2009)	4+	(Contu, 2017)	Incontournable	



## APPENDICE B

### Construction de l'outil d'analyse pour la revue de littérature

Dans cet appendice se trouve l'évolution de la configuration de l'outil d'analyse ayant servi à réaliser la revue de la littérature. Conséquemment à la démarche inductive avec laquelle l'outil d'analyse a été bâti au fil de nos différentes phases d'analyse et de retour à la littérature, nous avons utilisé la couleur bleue pour marquer les ajouts et changements apportés d'une esquisse à l'autre.

#### Figure I : Une première esquisse de la classification

La classification est subdivisée en deux paradigmes distincts. Chaque paradigme se décline à son tour en deux écoles de pensée sous-jacentes. Quatre axes d'analyse majeurs sont identifiés.

Paradigmes	Utilitariste		Non utilitariste	
Écoles de pensée	Normative	Clinique	Humaniste	Critique
Axe 1 : Finalité des écoles de gestion				
Axe 2 : Définition de l'EMR				
Axe 3 : Approches pour l'EMR				
Axe 4 : Critiques pour les changements jusqu'ici opérés				

**Figure II : Une seconde esquisse de la classification**

Un axe supplémentaire, soit l'axe transversal – Ontologie, est ajouté.

Paradigmes	Utilitariste		Non utilitariste	
Écoles de pensée	Normative	Clinique	Humaniste	Critique
Axe 1 : Finalité des écoles de gestion				
Axe 2 : Définition de l'EMR				
Axe 3 : Approches pour l'EM				
Axe 4 : Critiques pour les changements jusqu'ici opérés				
Axe transversal : Ontologie				

**Figure III : Ajustements finaux à la classification en vue de la présentation des résultats**

La classification est modifiée à des fins de présentation des résultats. Elle est séparée en deux tableaux : le premier tableau rassemble les axes qui contiennent les présupposés de base inhérents aux réflexions sur la transition vers l'EMR, alors que le deuxième tableau rassemble les axes qui traitent des modalités plus concrètes de la transition selon la conception de l'EMR qui est défendue. Deux axes sont subdivisés, soit l'axe transversal – Ontologie et l'axe 3 – Approches pour l'EMR, cela, afin de parvenir à un niveau de détail pour la présentation des résultats qui soit proportionnel aux constats d'analyse ayant émergé de la revue de littérature.

Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie I : Les prémisses					
Paradigmes		Utilitariste		Non utilitariste	
Écoles de pensée		Normative	Clinique	Humaniste	Critique
Axe 1 – Finalité des écoles de gestion					
Axe 2 – Définition de l'EMR					
Axe transversal – Ontologie	Conception de l'ordre social				
	Conception du MR				
	Focal				

Une classification des écoles de pensée sur l'EMR – Partie II : Les modalités du changement à faire					
Paradigmes		Utilitariste		Non-utilitariste	
Écoles de pensée		Normative	Clinique	Humaniste	Critique
Axe 3 – Approches pour l'EMR	3.1 : Objectifs d'apprentissage				
	3.1.1 Objectifs généraux				
	3.1.2 Savoirs, Modèles, théories et approches				
	3.2 : Posture d'enseignement				
	3.2.1				

	Stratégies adoptées en classe				
Axe 4 – Critiques pour les changements jusqu’ici opérés					

### APPENDICE C

#### Catégorisation des textes fondateurs et incontournables au sein de la classification

Dans cet appendice se trouvent les textes fondateurs de l’EMR et les textes incontournables ayant été examinés au regard des axes afin de découvrir leur compatibilité avec l’une ou l’autre des quatre écoles de pensée ou, a minima, avec l’un ou l’autre des deux paradigmes. En effet, il n’est pas toujours possible d’établir une compatibilité entre le positionnement soutenu dans un texte et une école de pensée particulière, auquel cas le texte est a minima classé sous un ou l’autre des deux paradigmes.

Catégorisation des textes fondateurs et incontournables au sein de la classification		
PARADIGME	UTILITARISTE	NON UTILITARISTE
Textes fondateurs		-(Adler, 2016) -(Anderson <i>et al.</i> , 2018) -(Audebrand, 2010) -(Dyllick, 2015) -(Ghoshal, 2005) -(Gulati, 2007) -(Hibbert et Cunliffe, 2015) -(Hughes <i>et al.</i> , 2018) -(Khurana et Spender, 2012) -(Laasch <i>et al.</i> , 2020) -(Laszlo <i>et al.</i> , 2017) -(March, 2011) -(Painter-morland, 2015) -(Ramboarisata et Gendron, 2019) -(Springett, 2005) -(Thomas <i>et al.</i> , 2013) -(Waddock, 2007)
Textes incontournables	-(Coase, 1937) -(Friedman, 1970) -(Jensen et Meckling, 1976)	-(Borges <i>et al.</i> , 2017) -(Chankseliani et McCowan, 2020) -(Ferraro <i>et al.</i> , 2005)

	-(Jensen, 2002) -(Lemelin, 2006)		-(Kerr et Lloyd, 2008) -(Mair et Rathert, 2021) -(Steffen <i>et al.</i> , 2015)	
<b>ÉCOLE DE PENSÉE</b>	<b>CLINIQUE</b>	<b>NORMATIVE</b>	<b>HUMANISTE</b>	<b>CRITIQUE</b>
<b>Textes Fondateurs</b>	-(Gosling et Mintzberg, 2004) -(Pfeffer et Fong, 2002)		-(Amann et Pirson, 2010) -(Hadengue et Guntzburger, 2021) -(Kimakowitz <i>et al.</i> , 2010) -(Laasch, 2018) -(Laasch <i>et al.</i> , 2018) -(Laasch et Gherardi, 2019) -(Lawrence et Pirson, 2015) -(Melé, 2016) -(Moosmayer <i>et al.</i> , 2019) -(Pettigrew et Starkey, 2016) -(Pirson, 2020) -(Pirson <i>et al.</i> , 2020) -(Pirson et Lawrence, 2010) -(Shrivastava, 2010)	-(Adler <i>et al.</i> , 2007) -(Aktouf, 2008, 2021) -(Alvesson, Mats et Willmott, 1992; Alvesson, M. et Willmott, 2012) - (Antonacopoulou, 2010) -(Carollo et Guerci, 2018) -(Chatterjee, 2016) -(Coburn, 2000) -(Contu, 2017, 2018, 2020) -(Dehler <i>et al.</i> , 2001) -(Doherty <i>et al.</i> , 2015) -(Fotaki et Prasad, 2015) -(Gendron et Lapointe, 2005) -(Huault et Perret, 2011, 2016) -(Louw, 2015) -(Melissen et Moratis, 2022) - (Millar et Price, 2018) -(Parker, 2018) -(Ramboarisata, 2021)

				<ul style="list-style-type: none"> <li>-(Ramboarisata <i>et al.</i>, 2022)</li> <li>-(Ramboarisata et Turcotte, 2018)</li> </ul>
<b>Textes incontournables</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-(Freeman et Phillips, 2002)</li> <li>-(Peters et Thomas, 2020)</li> <li>-(Porter et Kramer, 2011)</li> <li>-(Prahalad et Hart, 2010)</li> <li>-(Van de Ven, 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-(Kuznets, 1955)</li> <li>-(Levin, 1989)</li> <li>-(Berle et Means, 1932)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-(Bachmann <i>et al.</i>, 2018)</li> <li>-(Darwin, 1965)</li> <li>-(Donaldson et Walsh, 2015)</li> <li>-(Heffernan et Heffernan, 2018)</li> <li>-(McCowan, 2019)</li> <li>-(Nations Unies, 1987)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-(Banerjee, 2003)</li> <li>-(Bapuji <i>et al.</i>, 2018)</li> <li>-(Brammer <i>et al.</i>, 2019)</li> <li>-(Butler <i>et al.</i>, 2017)</li> <li>-(de Colle <i>et al.</i>, 2014)</li> <li>-(Coin, 2018)</li> <li>-(Crane <i>et al.</i>, 2014)</li> <li>-(Ferraro <i>et al.</i>, 2015)</li> <li>-(Fleming, 2021)</li> <li>-(Grey, 2009)</li> <li>-(Hill Collins, 2013)</li> <li>-(Jones <i>et al.</i>, 2020)</li> <li>-(Marti, 2018)</li> <li>-(McGoey <i>et al.</i>, 2018)</li> <li>-(Milanović <i>et al.</i>, 2019)</li> <li>-Piketty, interviewé dans (Faure, 2019)</li> <li>-(Spicer <i>et al.</i>, 2009)</li> <li>-(Tim-adical Writing Collective, 2017)</li> <li>-(Tourish, 2020)</li> <li>-(Wedlin, 2011)</li> </ul>

## APPENDICE D

### Autres textes considérés pour la revue de littérature

Dans cet appendice se trouvent les autres textes ayant été considérés et ayant alimenté notre réflexion afin de rédiger l'état de l'art que contient le chapitre 1, sans toutefois avoir fait l'objet d'une catégorisation quelconque.

Autres textes considérés pour la revue de littérature			
Textes	Repérés lors de l'exploration de la littérature		Repérés autre part
	En vague	dans	Repérés à
(Akrivou et Bradbury-Huang, 2015)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata et Gendron, 2019)	
(Allen <i>et al.</i> , 2019)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	
(Bapuji <i>et al.</i> , 2020)			Scolarité de maîtrise
(Bask <i>et al.</i> , 2020)	2		Veille
(Brammer et Clark, 2020)	2	(Ramboarisata, 2021; Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	
(Bruzzzone, 2022)	2		Numéro spécial dédié à l'EMR suggéré par la direction de recherche
(Falkenstein <i>et al.</i> , 2022)	2		Numéro spécial dédié à l'EMR suggéré par la direction de recherche
(Khurana, 2007)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019; Ramboarisata et Turcotte, 2018)	
(Kickul <i>et al.</i> , 2012)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	

(Mason et Rosenbloom, 2022)	2		Numéro spécial dédié à l'EMR suggéré par la direction de recherche
(Melissen et Moratis, 2022)	2		Numéro spécial dédié à l'EMR suggéré par la direction de recherche
(Mintzberg, 2004)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016)	
(Nations Unies, 2022)	2	(Hadengue et Guntzburger, 2021; Ramboarisata, 2021; Ramboarisata et Ben Meddeb, 2016; Ramboarisata et Gendron, 2019)	
(Petrick <i>et al.</i> , 2012)	2	(Ramboarisata et Gendron, 2019)	
(Pucciarelli et Kaplan, 2022)	2		Numéro spécial dédié à l'EMR suggéré par la direction de recherche
(Bouchard St-Amant <i>et al.</i> , 2022)	3		Veille parutions Presses de l'Université du Québec
(Cicmil et Gaggiotti, 2018)	3	(Cullen, 2020)	
(Dar <i>et al.</i> , 2021)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	
(Davis, 2009)	3	(Pirson, 2020)	
(Fougère <i>et al.</i> , 2014)	3	(Cullen, 2020)	
(Gentile, 2017)	3	(Cullen, 2020)	
(Howlett <i>et al.</i> , 2016)	3	(Allen <i>et al.</i> , 2019)	
(MacDonald, 2014, 13 janvier)	3	(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	
(Mitroff <i>et al.</i> , 2015)	3	(Wymer et Rundle-Thiele, 2017)	
(Parkes <i>et al.</i> , 2017)	3	(Falkenstein <i>et al.</i> , 2022; Pucciarelli et Kaplan, 2022)	
(Setó-Pamies et Papaioikonomou, 2015)	3	(Laasch <i>et al.</i> , 2020)	



(Spender, 2014)	3	Autre texte de Spender, cité dans (Khurana et Spender, 2012)	
(Snelson-Powell <i>et al.</i> , 2020)	3	(Hadengue et Guntzburger, 2021)	
(Sutherland <i>et al.</i> , 2015)	3	(Ramboarisata <i>et al.</i> , 2022)	
(Times Higher Education, 2017)	3	(Anderson <i>et al.</i> , 2018)	
(Aktouf, 2003)	4+	Autre texte de (Aktouf, 2008, 2021)	
(Bentham, 1780)	4+	(Pauchant, 2023)	Également (March, 2011)
(Hyman, 1993)	4+		Matériel scolaire de maîtrise
(Kant, 1785)	4+	(Pasquero, 2018a; Pauchant, 2023)	
(Mill, 1988)	4+	(Pauchant, 2023)	Également (March, 2011)
(Setó-Pamies et Papaoikonomou, 2020)	4+	Autre textes de (Setó-Pamies et Papaoikonomou, 2015)	
(Waddock, 2016b)	4+	Autre texte de (Waddock, 2007, 2016a)	

## BIBLIOGRAPHIE

- AACSB International. (2023). *AACSB-Accredited Schools*. Récupéré de <https://www.aacsb.edu/accredited>
- Adler, P. S. (2016). 2015 presidential address our teaching mission. *Academy of Management Review*, 41(2), 185-195. doi: 10.5465/amr.2016.0017
- Adler, P. S., Forbes, L. C. et Willmott, H. (2007). Critical Management Studies. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 119-180.
- Akrivou, K. et Bradbury-Huang, H. (2015). Educating Integrated Catalysts: Transforming Business Schools Toward Ethics and Sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 14(2), 222-241.
- Aktouf, O. (2003, 10/01). Faut-il brûler Michael Porter ? *Revue française de gestion*, 29. doi: 10.3166/rfg.146.219-222
- Aktouf, O. (2008). *Halte au gâchis: en finir avec l'économie-management à l'américaine*.
- Aktouf, O. (2021). Stop à la croissance et aux écoles d'économie et de gestion! *La Presse*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/debats/opinions/2021-08-02/environnement/stop-a-la-croissance-et-aux-ecoles-d-economie-et-de-gestion.php>
- Alajoutsijärvi, K., Juusola, K. et Siltaoja, M. (2015). The legitimacy paradox of business schools: Losing by gaining? *Academy of Management Learning and Education*, 14(2), 277-291. doi: 10.5465/amle.2013.0106
- Alajoutsijärvi, K. et Kettunen, K. (2016). The "Dean's Squeeze" revisited: a contextual approach. *Journal of management development*, 35(3), 326-340.

- Allard-Poesi, F. et Perret, V. (2014). Chapitre 1. Fondements épistémologiques de la recherche. Dans *Méthodes de recherche en management* (p. 14-46). Paris : Dunod.
- Allen, S., Cunliffe, A. L. et Easterby-Smith, M. (2019). Understanding Sustainability Through the Lens of Ecocentric Radical-Reflexivity: Implications for Management Education. *Journal of Business Ethics*, 154(3), 781-795. doi: 10.1007/s10551-016-3420-3
- Alvesson, M. et Willmott, H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies. *The Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.
- Alvesson, M. et Willmott, H. (2012). *Making sense of management : a critical introduction* (2nd éd.). London : SAGE. Récupéré de [https://www.academia.edu/17716239/Making\\_sense\\_of\\_management\\_a\\_critical\\_introduction](https://www.academia.edu/17716239/Making_sense_of_management_a_critical_introduction)
- Amann, W. et Pirson, M. (2010). *Humanistic Management Education—Concluding Observations and Suggestions* [Research Paper]. Fordham University Schools of Business.
- Anadón, M. et Savoie Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, L., Hibbert, P., Mason, K. et Rivers, C. (2018). Management Education in Turbulent Times. *Journal of Management Education*, 42(4), 423-440. doi: 10.1177/1052562918779421
- Antonacopoulou, E. P. (2010). Making the Business School More 'Critical': Reflexive Critique Based on Phronesis as a Foundation for Impact. *British Journal of Management*, 21, s6-s25. doi: 10.1111/j.1467-8551.2009.00679.x
- Arsenault, J. (2022, 14 janvier). La finance durable s'invite à l'Université. *La Presse*. Récupéré de <https://www.lapresse.ca/affaires/economie/2022-01-14/ecoles-de-gestion/la-finance-durable-s-invite-a-l-universite.php>

- Audebrand, L. K. (2010). Sustainability in Strategic Management Education: The Quest for New Root Metaphors. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 413-428.
- Avelar, A. B. A., Silva-Oliveira, K. D. et Pereira, R. S. (2019, 2019/11/01/). Education for advancing the implementation of the Sustainable Development Goals: A systematic approach. *The International Journal of Management Education*, 17(3), 100322. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2019.100322>
- Bachmann, C., Sasse, L. F. et Habisch, A. (2018, 02/01). Applying the Practical Wisdom Lenses in Decision-Making: An Integrative Approach to Humanistic Management. *Humanistic Management Journal*, 2. doi: 10.1007/s41463-017-0026-6
- Baden, D. (2014). Look on the Bright Side: A Comparison of Positive and Negative Role Models in Business Ethics Education. *Academy of Management Learning & Education*, 13(2), 154-170.
- Baillargeon, N. (2015). La philosophie de l'éducation en sciences de l'éducation : un témoignage. *PhaenEx: Journal of Existential and Phenomenological Theory and Culture*, 10.
- Banerjee, S. B. (2003). Who Sustains Whose Development? Sustainable Development and the Reinvention of Nature. *Organizational studies*, 24(Part 1), 143-180.
- Bapuji, H., Husted, B., Lu, J. et Mir, R. (2018). Value Creation, Appropriation, and Distribution: How Firms Contribute to Societal Economic Inequality. *Business & Society*, 57. doi: 10.1177/0007650318758390
- Bapuji, H., Patel, C., Ertug, G. et Allen, D. G. (2020). Corona Crisis and Inequality: Why Management Research Needs a Societal Turn. *Journal of Management*, 46(7), 1205-1222. doi: 10.1177/0149206320925881
- Bask, A., Halme, M., Kallio, M. et Kuula, M. (2020). Business students' value priorities and attitudes towards sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 264. doi: 10.1016/j.jclepro.2020.121711

- Bentham, J. (1780). *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*.
- Berle, A. A. et Means, G. C. (1932). *The modern corporation and private property*. New York : MacMillan.
- Best, J. (1995). Typification and social problems construction. Dans *Images of issues: Typifying contemporary social problems* (2nd éd., p. 3-10). New York : Aldine de Gruyter.
- Blanc, A., Drucker-Godard, C. et Ehlinger, S. (2014). Chapitre 17. Exploitation des données textuelles. Dans *Méthodes de recherche en management* (p. 551-573). Paris : Dunod.
- Bogle, D. (2020, 5 septembre). How will COVID-19 affect research collaboration? *University World News*. Récupéré de <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2020090413393595>
- Borges, J. C., Ferreira, T. C., Borges de Oliveira, M. S., Macini, N. et Caldana, A. C. F. (2017). Hidden curriculum in student organizations: Learning, practice, socialization and responsible management in a business school. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 153-161. doi: 10.1016/j.ijme.2017.03.003
- Bouchard St-Amant, P.-A., Vallée, L., Raymond-Brousseau, L. et Allali, M. (2022). *Démystifier la Formule de Financement des Universités: Compréhension des Effets et des Intérêts Pour les Institutions en Enseignement Supérieur*. Québec : Presses de l'Université du Québec. Récupéré de *WorldCat.org*
- Brammer, S., Branicki, L., Linnenluecke, M. et Smith, T. (2019). Grand challenges in management research: Attributes, achievements, and advancement. *Australian Journal of Management*, 44(4), 517-533. doi: 10.1177/0312896219871337
- Brammer, S. et Clark, T. (2020). COVID - 19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management*, 31, 453-456. doi: 10.1111/1467-8551.12425

- Bruzzone, S. (2022). A posthumanist research agenda on sustainable and responsible management education after the pandemic. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 56-71. doi: 10.1108/JGR-05-2021-0045
- Buff, C. L. et Yonkers, V. (2004). How Will They Know Right from Wrong? A Study of Ethics in the Mission Statements and Curriculum of AACSB Undergraduate Marketing Programs. *Marketing Education Review*, 14(3), 71-79. doi: 10.1080/10528008.2004.11488880
- Burrell, G. et Morgan, G. (1979). *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*. London : Heinemann.
- Butler, N., Delaney, H. et Śliwa, M. (2017). The labour of academia. *Ephemera: theory & politics in organization*, 17(3), 467-480.
- Carollo, L. et Guerci, M. (2018). 'Activists in a Suit': Paradoxes and Metaphors in Sustainability Managers' Identity Work. *Journal of business ethics*, 148(2), 249-268.
- Carroll, A. B. et Shabana, K. M. (2010). The business case for corporate social responsibility: A review of concepts, research and practice. *International Journal of Management Reviews*, 12(1), 85-105. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00275.x
- Center for World University Rankings (CWUR). (2014). *World University Rankings*. Récupéré de <https://cwur.org/2014.php>
- Center for World University Rankings (CWUR). (2023). *Global 2000 List by the Center for World University Rankings : 2023 Edition*. Récupéré de <https://cwur.org/2023.php>
- Chankseliani, M. et McCowan, T. (2020). Higher education and the sustainable development goals. *Higher education*, 1-8. doi: 10.1007/s10734-020-00652-w
- Charreire-Petit, S. et Durieux, F. (2014). Chapitre 3. Explorer et tester : les deux voies de la recherche. Dans *Méthodes de recherche en management* (p. 76-104). Paris : Dunod.

- Chatterjee, S. (2016). Articulating Globalization: Exploring the Bottom of the Pyramid (BOP) Terrain. *Organization Studies*, 37(5), 635-653. doi: 10.1177/0170840615604505
- Christensen, L. J., Peirce, E., Hartman, L. P., Hoffman, W. M. et Carrier, J. (2007). Ethics, CSR, and Sustainability Education in the Financial Times Top 50 Global Business Schools: Baseline Data and Future Research Directions. *Journal of Business Ethics*, 73(4), 347-368.
- Cicmil, S. et Gaggiotti, H. (2018). Responsible forms of project management education: Theoretical plurality and reflective pedagogies. *International Journal of Project Management*, 36, 208-218.
- CIRANO. (2020). *Répartition des travailleurs selon la catégorie d'emploi, 2020*. Récupéré de <https://qe.cirano.qc.ca/theme/marche-travail/main-doeuvre/tableau-repartition-travailleurs-selon-categorie-demploi-2020>
- Coase, R. H. (1937). The Nature of the Firm. *Economica*, 4(16), 386-405. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0335.1937.tb00002.x>
- Coburn, D. (2000). Income inequality, social cohesion and the health status of populations: the role of neo-liberalism. *Social science & medicine* (1982), 51(1), 135-146.
- Coin, F. (2018). On quitting. *Ephemera. Theory and politics in organization*, 17(3), 705-719.
- Contu, A. (2017). On Doing Academic Work: Critical Performativity as Intellectual Activism. *under review*. doi: 10.2139/ssrn.3012574
- 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. doi: 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. doi: 10.1177/0018726719827366
- Crane, A., Palazzo, G., Spence, L. J. et Matten, D. (2014). Contesting the Value of “Creating Shared Value”. *California Management Review*, 56(2), 130-153. doi: 10.1525/cmr.2014.56.2.130
- Cullen, J. G. (2020). Varieties of Responsible Management Learning: A Review, Typology and Research Agenda. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 759-773. doi: 10.1007/s10551-019-04362-x
- Dar, S., Liu, H., Martinez Dy, A. et Brewis, D. N. (2021). The business school is racist: Act up! *Organization*, 28(4), 695-706. doi: 10.1177/1350508420928521
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago : University of Chicago Press.
- Davis, G. F. (2009). *Managed by the markets: How finance re-shaped America*. Oxford : Oxford University Press.
- de Colle, S., Henriques, A. et Sarasvathy, S. (2014). The Paradox of Corporate Social Responsibility Standards. *Journal of Business Ethics*, 125(2), 177-191.
- Deetz, S. (1996). Describing Differences in Approaches to Organization Science: Rethinking Burrell and Morgan and Their Legacy. *Organization Science*, 7(2), 191-207.
- Dehler, G. E., Welsh, M. A. et Lewis, M. W. (2001). Critical Pedagogy in the `New Paradigm'. *Management Learning*, 32(4), 493-511. doi: 10.1177/1350507601324005
- Doh, J. P. et Tashman, P. (2014). Half a World Away: The Integration and Assimilation of Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Sustainable Development in



Business School Curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 131-142. doi: 10.1002/csr.1315

Doherty, B., Meehan, J. et Richards, A. (2015). The business case and barriers for responsible management education in business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 34-60. doi: 10.1108/JMD-06-2013-0082

Donaldson, T. et Walsh, J. (2015). Toward a Theory of Business. *Research in Organizational Behavior*, 35. doi: 10.1016/j.riob.2015.10.002

Dyllick, T. (2015). Responsible management education for a sustainable world: The challenges for business schools. *Journal of Management Development*, 34(1), 16-33. doi: 10.1108/JMD-02-2013-0022

EFMD Global. (2023). *EQUIS accredited schools*. Récupéré de <https://www.efmdglobal.org/accreditations/business-schools/equis/equis-accredited-schools/>

Espace de concertation en pratiques d'approvisionnement responsable (ECPAR). (2018). *Marchés publics : Les mesures mises en place par le gouvernement du Québec*. Récupéré de <https://www.ecpar.org/fr/cadres/marches-publics>

Falkenstein, M., Hommel, U. et Snelson-Powell, A. (2022). COVID-19: accelerator or demolisher of the RME agenda? *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 87-100. doi: 10.1108/JGR-12-2020-0109

Faure, S. (2019, 11 septembre). Interview - Thomas Piketty : «Chaque société invente un récit idéologique pour justifier ses inégalités». *Libération*. Récupéré de [https://www.liberation.fr/debats/2019/09/11/thomas-piketty-chaque-societe-invente-un-recit-ideologique-pour-justifier-ses-inegalites\\_1750740/#:~:text=En%20r%C3%A9alit%C3%A9%20chaque%20soci%C3%A9t%C3%A9%20humaine,est%20propri%C3%A9tariste%20entrepreneurial%20et%20m%C3%A9ritocratique](https://www.liberation.fr/debats/2019/09/11/thomas-piketty-chaque-societe-invente-un-recit-ideologique-pour-justifier-ses-inegalites_1750740/#:~:text=En%20r%C3%A9alit%C3%A9%20chaque%20soci%C3%A9t%C3%A9%20humaine,est%20propri%C3%A9tariste%20entrepreneurial%20et%20m%C3%A9ritocratique)

Fédération québécoise des professeurs et professeures d'université (FQPPU). (2020). *Pour un financement des universités québécoises équilibré et prévisible* (Recommandations de la FQPPU à l'occasion des consultations prébudgétaires 2020-2021). Récupéré de Ministère des Finances du Québec. Récupéré de [https://consultations.finances.gouv.qc.ca/Consultprebudg/2020-2021/memoires/Consultations2021\\_FQPPU.pdf](https://consultations.finances.gouv.qc.ca/Consultprebudg/2020-2021/memoires/Consultations2021_FQPPU.pdf)

Ferraro, F., Etzion, D. et Gehman, J. (2015). Tackling Grand Challenges Pragmatically: Robust Action Revisited. *Organization Studies*, 36(3), 363-390. doi: 10.1177/0170840614563742

Ferraro, F., Pfeffer, J. et Sutton, R. (2005). Economics Language and Assumptions: How Theories Can Become Self-Fulfilling. *The Academy of Management Review*, 30(1), 8-24.

Figueiró, P. S. et Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education: a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 22-33. doi: 10.1016/j.jclepro.2015.04.118

Fleming, P. (2021). *Dark academia : how universities die*. London : Pluto Press.

Fotaki, M. et Prasad, A. (2015). Questioning Neoliberal Capitalism and Economic Inequality in Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 556-575. doi: 10.5465/amle.2014.0182

Fougère, M., Solitander, N. et Young, S. (2014). Exploring and Exposing Values in Management Education: Problematizing Final Vocabularies in Order to Enhance Moral Imagination. *Journal of Business Ethics*, 120(2), 175-187. doi: 10.1007/s10551-013-1655-9

Freeman, R. E. (1984). *Strategic management : a stakeholder approach*. Boston : Pitman Boston.

Freeman, R. E. et Phillips, R. A. (2002). Stakeholder Theory: A Libertarian Defense. *Business Ethics Quarterly*, 12(3), 331-349.

- Friedman, M. (1970). A Friedman doctrine - The Social Responsibility Of Business Is to Increase Its Profits. *New York Times*. Récupéré de <https://www.nytimes.com/1970/09/13/archives/a-friedman-doctrine-the-social-responsibility-of-business-is-to.html>
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gendron, C. et Lapointe, A. (2005). *Enseigner la RSE : Des recettes utilitaristes à une réflexion critique sur l'entreprise comme institution sociale privée (n°04-2005)*. [Cahier de recherche]. OSE. Récupéré de <https://ose.esg.ugam.ca/wp-content/uploads/sites/65/Cahier-de-recherche-3-Des-MBA-responsables-Un-%C3%A9clairage-institutionnel-et-discursif.pdf>
- Gentile, M. C. (2017). Giving Voice To Values: A global partnership with UNGC PRME to transform management education. *International journal of management education*, 15(PB), 121-125.
- Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories are Destroying Good Management Practices. *IEEE engineering management review*, 33(3), 79.
- Gosling, J. et Mintzberg, H. (2004). The education of practicing managers: Companies and business schools must work together to reinvent management education, rooting it in the context of managers' practical experiences, shared insights and thoughtful reflection. *MIT Sloan Management Review*, 45(4), 19–23.
- Grey, C. (2009). Licence to Think. *Management learning*, 40(4), 353-356.
- Groupe de travail inter-agences des Nations Unies sur l'économie sociale et solidaire (UNTFSSSE). (2020, juin). *Quel rôle pour l'économie sociale et solidaire dans la relance post-crise COVID-19? Déclaration de l'UNTFSSSE*. Récupéré de <https://knowledgehub.unsse.org/wp-content/uploads/2020/11/2020-FR-What-role-for-the-Social-and-Solidarity-Economy-in-the-post-COVID-19-crisis-recovery-UNTFSSSE.pdf>

- Gulati, R. (2007). Tent Poles, Tribalism, and Boundary Spanning: The Rigor-Relevance Debate in Management Research. *The Academy of Management Journal*, 50(4), 775-782.
- Gupta, U. G. et Cooper, S. (2022). An integrated framework of UN and AACSB principles for responsible management education. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 42-55. doi: 10.1108/JGR-12-2020-0104
- Hadengue, M. et Guntzburger, Y. (2021). *Reshaping Higher Education in Management at the Time of the Anthropocene: A Proposal*. 2021 Academy of Management proceedings.
- Hafsi, T. et Martinet, A.-C. (2007). Stratégie et management stratégique des entreprises : Un regard historique et critique. *Gestion*, 32(3), 88. doi: 10.3917/riges.323.0088
- Hambrick, D. C. (2004). The Disintegration of Strategic Management: It's Time to Consolidate Our Gains. *Strategic Organization*, 2(1), 91-98. doi: 10.1177/1476127004040915
- HEC Montréal. (2023). *Classements*. Récupéré de <https://www.hec.ca/a-propos/classements/classements.html>
- Heffernan, T. A. et Heffernan, A. (2018). Language games: University responses to ranking metrics. *Higher Education Quarterly*, 72(1), 29-39. doi: 10.1111/hequ.12139
- Hesselbarth, C. et Schaltegger, S. (2014). Educating change agents for sustainability - learnings from the first sustainability management master of business administration. *Journal of Cleaner Production*, 62, 24-36. doi: 10.1016/j.jclepro.2013.03.042
- Hibbert, P. et Cunliffe, A. (2015). Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts. *Journal of Business Ethics*, 127(1), 177-188. doi: 10.1007/s10551-013-1993-7
- Hill Collins, P. (2013). *On intellectual activism*. Philadelphie : Temple University Press.

Hoskisson, R. E., Hitt, M. A., Wan, W. P. et Yiu, D. (1999). Theory and research in strategic management: Swings of a pendulum. *Journal of Management*, 25(3), 417-456. doi: 10.1177/014920639902500307

Howlett, C., Ferreira, J.-A. et Blomfield, J. (2016). Teaching Sustainable Development in Higher Education: Building Critical, Reflective Thinkers through an Interdisciplinary Approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(3), 305-321.

Huault, I., Allard-Poesi, F. et Germain, O. (2015). Les théories des organisations sont-elles bien inspirées ? Quatre regards. *Économie et Société, Série Études Critiques en Management*, 111-140.

Huault, I. et Perret, V. (2011). L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière. *M@n@gement*, 14(5), 282. doi: 10.3917/mana.145.0282

Huault, I. et Perret, V. (2016). The Awakening of Critical Management Studies in France: Mimicry or a Process of Coming Out? Dans C. Grey, I. Huault, V. Perret et L. Taskin (dir.), *Critical Management Studies: Global voices, Local Accents* (p. 68-84). Routledge.

Hughes, M. U., Upadhyaya, S. et Houston, R. (2018). Educating future corporate managers for a sustainable world: recommendations for a paradigm shift in business education. *On the Horizon*, 26(3), 194-205. doi: 10.1108/OTH-01-2018-0007

Hyman, D. N. (1993). Externalities and public goods. Dans *Modern microeconomics* (3e éd., p. 625-656). Homewood, IL : Irwin.

Institut de la statistique du Québec. (2019). *L'économie sociale au Québec. Portrait statistique 2016*. [En ligne]. Récupéré de <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/economie-sociale-au-quebec-portrait-statistique-2016.pdf>

Institut de la statistique du Québec. (2023). *Emploi salarié et travail autonome selon le groupe d'âge et le sexe, 1976-2022, Québec, Ontario et Canada*. Récupéré de

[https://statistique.quebec.ca/fr/document/salaries-et-travailleurs-autonomes-donnees-annuelles-quebec/tableau/emploi-salarie-et-travail-autonome-selon-le-groupe-dage-et-le-sexe-quebec-ontario-et-canada#tri\\_tertr=17637&tri\\_sexe=1](https://statistique.quebec.ca/fr/document/salaries-et-travailleurs-autonomes-donnees-annuelles-quebec/tableau/emploi-salarie-et-travail-autonome-selon-le-groupe-dage-et-le-sexe-quebec-ontario-et-canada#tri_tertr=17637&tri_sexe=1)

- Jensen, M. (2002). Value maximization, stakeholder theory and the corporate objective function. *Business Ethics Quarterly*, 12(2), 235-257.
- Jensen, M. et Meckling, W. (1976, 1976/10/01/). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305-360. doi: [https://doi.org/10.1016/0304-405X\(76\)90026-X](https://doi.org/10.1016/0304-405X(76)90026-X)
- Johnson, K. (2022, 21 mars). U.S. SEC proposes companies disclose range of climate risks, emissions data. *Reuters*. Récupéré de [https://www.reuters.com/legal/litigation/us-sec-set-unveil-landmark-climate-change-disclosure-rule-2022-03-21/?fbclid=IwAR2QbtrHXINN-sCpxufEMVf0r9JxA1Np\\_Nsg22Ogp0gULkHPCmUpi20n0fs](https://www.reuters.com/legal/litigation/us-sec-set-unveil-landmark-climate-change-disclosure-rule-2022-03-21/?fbclid=IwAR2QbtrHXINN-sCpxufEMVf0r9JxA1Np_Nsg22Ogp0gULkHPCmUpi20n0fs)
- Jones, D. R., Visser, M., Stokes, P., Örtenblad, A., Deem, R., Rodgers, P. et Tarba, S. Y. (2020). The Performative University: 'Targets', 'Terror' and 'Taking Back Freedom' in Academia. *Management Learning*, 51(4), 363-377. doi: 10.1177/1350507620927554
- Kant, I. (1785). *Métaphysique des mœurs*.
- Kaplan, A. (2018). A school is "a building that has four walls...with tomorrow inside": Toward the reinvention of the business school. *Business Horizons*, 61(4), 599-608. doi: 10.1016/j.bushor.2018.03.010
- Katsaliaki, K. et Mustafee, N. (2015). Edutainment for Sustainable Development: A Survey of Games in the Field. *Simulation and Gaming*, 46(6), 647-672. doi: 10.1177/1046878114552166
- Kerr, C. et Lloyd, C. (2008, Nov 2008). Pedagogical learnings for management education: Developing creativity and innovation. *Journal of Management and Organization*, 14(5), 486-503.

- Khurana, R. (2007). *From higher aims to hired hands : the social transformation of American business schools and the unfulfilled promise of management as a profession*. Princeton : Princeton University Press.
- Khurana, R. et Spender, J. C. (2012). Herbert A. Simon on What Ails Business Schools: More than 'A Problem in Organizational Design'. *Journal of Management Studies*, 49(3), 619-639. doi: 10.1111/j.1467-6486.2011.01040.x
- Kickul, J., Janssen-Selvadurai, C. et Griffiths, M. D. (2012). A Blended Value Framework for Educating the Next Cadre of Social Entrepreneurs. *Academy of Management Learning & Education*, 11(3), 479-493. doi: 10.5465/amle.2011.0018
- Kimakowitz, E., Pirson, M., Spitzack, H., Dierksmeier, C. et Amann, W. (2010). Introduction to Humanistic Management in Practice. *Working paper*.
- Kuznets, S. (1955). Economic growth and income inequality. *The American Economic Review*, 45(1), 1-28.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laasch, O. (2018). Just old wine in new bottles? Conceptual shifts in the emerging field of responsible management. *CRME Working Papers*, 4(1).
- Laasch, O., Fu, P. P., Livne-Tarandach, R., Dierksmeier, C., Qu, Q. et Pirson, M. A. (2018). Humanistic Management Performativity 'in the Wild': The Role of Performative Bundles of Practices. *Academy of Management Proceedings*, 2019(1), 13357. doi: 10.5465/AMBPP.2019.13357abstract
- Laasch, O. et Gherardi, S. (2019). *Delineating and Reconnecting Responsible Management, Learning, and Education (RMLE): A Research Agenda through a Social Practices Lens*. Academy of Management 79th Annual Meeting, Boston.

- Laasch, O., Moosmayer, D., Antonacopoulou, E. et Schaltegger, S. (2020). Constellations of Transdisciplinary Practices: A Map and Research Agenda for the Responsible Management Learning Field. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 735-757. doi: 10.1007/s10551-020-04440-5
- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39-57.
- Lampron, L.-P. (2023, 20 février). Nous sommes le cœur battant de l'Université Laval. *Le Journal de Montréal*. Récupéré de [https://www.journaldemontreal.com/2023/02/20/nous-sommes-le-cur-battant-de-luniversite-laval?fbclid=IwAR0fb1ZvpWFAsPkU-HXnlIOX5SMz1IZGBISXrJjCTW\\_yV2BKCTsp3Y0fUsU](https://www.journaldemontreal.com/2023/02/20/nous-sommes-le-cur-battant-de-luniversite-laval?fbclid=IwAR0fb1ZvpWFAsPkU-HXnlIOX5SMz1IZGBISXrJjCTW_yV2BKCTsp3Y0fUsU)
- Laszlo, C., Sroufe, R. et Waddock, S. (2017). Torn Between Two Paradigms: A Struggle for the Soul of Business Schools. *AI Practitioner*, 19(2), 108-119. doi: 10.12781/978-1-907549-31-1-12
- Lavine, M. H. et Roussin, C. J. (2012). From Idea to Action: Promoting Responsible Management Education Through a Semester-Long Academic Integrity Learning Project. *Journal of Management Education*, 36(3), 428-455.
- Lavoie, A. (2023, 18 mars). Le corps professoral épingle la gestion des universités. *Le Devoir*. Récupéré de <https://www.ledevoir.com/societe/education/785467/revenir-a-l-essentiel-enseigner-chercher?fbclid=IwAR0wRT9tNSJOzBhx2cVPqJQ1n84ivr-me5v0y2JnQ9JtIBmtvl2k6eOBvo>
- Lawrence, P. R. et Pirson, M. (2015). Economistic and Humanistic Narratives of Leadership in the Age of Globality: Toward a Renewed Darwinian Theory of Leadership. *Journal of Business Ethics*, 128(2), 383-394.
- Lemelin, C. (2006). *L'accessibilité aux études supérieures*. Québec : Presses de l'Université Laval.



Les Éditions Le Robert. (s. d.). Empirique. Dans *Le Robert Dico en ligne*. Récupéré le 4 août 2023 de <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/empirique>

Levin, M. (1989, 20 novembre). Ethics Courses : Useless. *The New York Times*. Récupéré de <https://www.nytimes.com/1989/11/25/opinion/ethics-courses-useless.html>

Loriol, M. (2012). *La construction du social : souffrance, travail et catégorisation des usagers dans l'action publique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Louw, J. (2015). "Paradigm Change" or No Real Change At All? A Critical Reading of the U.N. Principles for Responsible Management Education. *Journal of Management Education*, 39(2), 184-208. doi: 10.1177/1052562914547965

MacDonald, C. (2014, 13 janvier). Three simple reasons to teach ethics in business schools. *Canadian business*. Récupéré de <https://archive.canadianbusiness.com/blogs-and-comment/are-ethics-courses-useful-chris-macdonald/>

Mair, J. et Rathert, N. (2021). Alternative organizing with social purpose: revisiting institutional analysis of market-based activity. *Socio-Economic Review*, 19(2), 817-836. doi: 10.1093/ser/mwz031

March, J. G. (2011). A Scholar's Quest. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 355-357.

Marti, I. (2018). Transformational Business Models, Grand Challenges, and Social Impact. *Journal of Business Ethics*, 152(4), 965-976. doi: 10.1007/s10551-018-3824-3

Martinez, E. (2023, 30 mars). L'inexorable avancée des critères ESG. *Les affaires*. Récupéré de [https://www.lesaffaires.com/strategie-d-entreprise/pme/a-publier-jeudi-matin-30-mars-l-inexorable-avancee-des-criteres-esg/640123?utm\\_source=DSMN8&utm\\_medium=LinkedIn&fbclid=IwAR2Xq1-J--eRYFAtQm-E72RdYKafz6k\\_Tk1xD2Td3MIEkV-aI282CMKwtP4](https://www.lesaffaires.com/strategie-d-entreprise/pme/a-publier-jeudi-matin-30-mars-l-inexorable-avancee-des-criteres-esg/640123?utm_source=DSMN8&utm_medium=LinkedIn&fbclid=IwAR2Xq1-J--eRYFAtQm-E72RdYKafz6k_Tk1xD2Td3MIEkV-aI282CMKwtP4)

- Mason, G. et Rosenbloom, A. (2022). Poverty, vulnerability, and the role of responsible management education in a post-COVID world. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 72-86. doi: 10.1108/JGR-01-2021-0004
- Matten, D. et Moon, J. (2004). Corporate Social Responsibility. *Journal of Business Ethics*, 54(4), 323-337. doi: 10.1007/s10551-004-1822-0
- McCowan, T. (2019). *Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals*. Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-19597-7
- McGoey, L., West, R., Thiel, D. et Narcy, F. (2018). Le philanthrocapitalisme et les « crimes des dominants ». *Politix*, 121(1), 29-54. doi: 10.3917/pox.121.0029
- Melé, D. (2016). Understanding Humanistic Management. *Humanistic Management Journal*, 1(1), 33-55. doi: 10.1007/s41463-016-0011-5
- Melissen, F. et Moratis, L. (2022). Guest editorial. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 1-6. doi: 10.1108/JGR-02-2022-112
- Milanović, B., Mylondo, B., Piketty, T., Combemale, P., Gueuder, M., Mylondo, B., . . . Gueuder, M. (2019). *Inégalités mondiales : le destin des classes moyennes, les ultra-riches et l'égalité des chances*. Paris : La Découverte.
- Mill, J. S. (1988). *L'utilitarisme* Flammarion.
- Millar, J. et Price, M. (2018). Imagining management education: A critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education. *Management Learning*, 49(3), 346-362. doi: 10.1177/1350507618759828
- Mintzberg, H. (2004). *Managers not MBAs : a hard look at the soft practice of managing and management development* (1e éd.). San Francisco : Berrett-Koehler.

- Mitroff, I. I., Alpaslan, C. M. et O'Connor, E. S. (2015). Reflections: What's Wrong with Business Schools and Why they Need to Change. *Journal of Change Management*. doi: 10.1080/14697017.2015.1014643
- Moon, J. et Orlitzky, M. (2011, 09/01). Corporate social responsibility and sustainability education: A trans-Atlantic comparison. *Journal of Management & Organization*, 17(5), 583-603. doi: 10.5172/jmo.2011.17.5.583
- Moosmayer, D. C., Waddock, S., Wang, L., Hühn, M. P., Dierksmeier, C. et Gohl, C. (2019). Leaving the Road to Abilene: A Pragmatic Approach to Addressing the Normative Paradox of Responsible Management Education. *Journal of Business Ethics*, 157(4), 913-932. doi: 10.1007/s10551-018-3961-8
- Nations Unies. (1987). *Our Common Future (The Brundtland Report)*. [Report of the World Commission on Environment and Development].
- Nations Unies. (2022). *What is PRME?* Récupéré de <https://www.unprme.org/about>
- Nations Unies. (2023). *La promotion de l'économie sociale et solidaire au service du développement durable* 77e Assemblée générale des Nations Unies. Récupéré de [https://base.socioeco.org/docs/a\\_77\\_l.60-fr-1.pdf](https://base.socioeco.org/docs/a_77_l.60-fr-1.pdf)
- Nations Unies. (s. d.). *Le Pacte mondial des Nations Unies : Proposer des solutions aux défis mondiaux*. Récupéré de <https://www.un.org/fr/chronique/le-pacte-mondial-des-nations-unies-proposer-des-solutions-aux-d%C3%A9fis-mondiaux>
- Navarro, P. (2008). The MBA Core Curricula of Top-Ranked U.S. Business Schools: A Study in Failure? *Academy of Management Learning & Education*, 7(1), 108-123.
- Nonet, G., Kassel, K. et Meijs, L. (2016). Understanding Responsible Management: Emerging Themes and Variations from European Business School Programs. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 717-736.

- OECD. (2020). *Biodiversity and the economic response to COVID-19: Ensuring a green and resilient recovery*. Récupéré de <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/biodiversity-and-the-economic-response-to-covid-19-ensuring-a-green-and-resilient-recovery-d98b5a09/>
- Painter-morland, M. (2015). Philosophical assumptions undermining responsible management education. *Journal of Management Development*, 34(1), 61-75. doi: 10.1108/JMD-06-2014-0060
- Painter-Morland, M., Molthan-Hill, P., Goworek, H. et de Leeuw, S. (2016). Beyond the Curriculum: Integrating Sustainability into Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 139(4), 737-754. doi: 10.1007/s10551-015-2896-6
- Parker, M. (2018). *Shut down the business school. What's wrong with management education*. doi: 10.37074/jalt.2018.1.2.16
- Parker, M. (2020, 08/17). The Critical Business School and the University: A Case Study of Resistance and Co-optation. *Critical Sociology*, 47, 089692052095038. doi: 10.1177/0896920520950387
- Parkes, C., Buono, A. F. et Howaidy, G. (2017). The Principles for responsible management education (PRME): The first decade - What has been achieved? The next decade - Responsible management Education's challenge for the Sustainable Development Goals (SDGs). *International journal of management education*, 15(PB), 61-65.
- Pasquero, J. (2007). Éthique, responsabilité sociale et gouvernance : démêler l'écheveau [Éthique des affaires], T. Pauchant et D. Girard (dir.). *Gestion*, 32(1), 112-117.
- Pasquero, J. (2018a). La responsabilité sociale de l'entreprise comme objet des sciences de gestion : Le concept et sa portée. Dans M.-F. Turcotte (dir.), *Responsabilité sociale et environnementale de l'entreprise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pasquero, J. (2018b). La responsabilité sociale de l'entreprise comme objet des sciences de gestion : Un regard historique. Dans M.-F. Turcotte (dir.), *Responsabilité sociale et environnementale de l'entreprise*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pauchant, T. (2023). *Économie : Pourquoi et comment être éthique en gestion* [Sous presse].
- Peters, K. et Thomas, H. (2020). The triumph of nonsense in management studies: A commentary. *Academy of Management Learning and Education*, 19(2), 236-239. doi: 10.5465/AMLE.2020.0124
- Petrick, J. A., Cragg, W. et Sañudo, M. (2012). Business Ethics in North America: Trends and Challenges. *Journal of Business Ethics*, 104(1 SUPP/1), 51-62.
- Pettigrew, A. 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. doi: 10.5465/amle.2016.0296
- Pezoa Bissières, A., Herl, R. et Paz, M. (2011). Survey of Teaching, Training, and Research in the field of Economic and Business Ethics in Latin America. *Journal of Business Ethics*, 104, 43-50.
- Pfeffer, J. et Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-95.
- Pirson, M. (2020). A Humanistic Narrative for Responsible Management Learning: An Ontological Perspective. *Journal of Business Ethics*, 162(4), 775-793. doi: 10.1007/s10551-020-04426-3
- Pirson, M., Aksoy, L. et Kabadayi, S. (2020). Social Innovation and the Future of Business and Business Education. *Humanistic Management Journal*, 4(2), 119-124. doi: 10.1007/s41463-019-00076-4

- Pirson, M. et Lawrence, P. R. (2010). Humanism in Business — Towards a Paradigm Shift? *Journal of Business Ethics*, 93(4), 553-565.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive strategy*. New York : Free Press.
- Porter, M. E. et Kramer, M. R. (2011). Creating Shared Value. *Harvard Business Review*, 89(1/2 (January/February)), 62-77.
- Prahalad, C. K. et Hart, S. L. (2010). *The fortune at the bottom of the pyramid*. Revista Eletrônica de Estratégia & Negócios.
- Pucciarelli, F. et Kaplan, A. (2022). Transition to a hybrid teaching model as a step forward toward responsible management education? *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 7-20. doi: 10.1108/JGR-12-2020-0111
- Ramboarisata, L. (2009). *Analyse institutionnelle de la stratégie de responsabilité sociale d'entreprise (RSE) des institutions financières coopératives* (Thèse de doctorat). UQAM, Archipel. Récupéré de <https://archipel.uqam.ca/2578/1/D1851.pdf>
- Ramboarisata, L. (2021). Post-pandemic responsible management education: an invitation for a conceptual and practice renewal and for a narrative change. *Journal of Global Responsibility*, 13(1), 29-41. doi: 10.1108/JGR-12-2020-0110
- Ramboarisata, L. et Ben Meddeb, F. (2016). *Des MBA responsables? Un éclairage institutionnel et discursif (n°03)*. [Cahier de recherche]. OSE. Récupéré de <https://ose.esg.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/65/Cahier-de-recherche-3-Des-MBA-responsables-Un-%C3%A9clairage-institutionnel-et-discursif.pdf>
- Ramboarisata, L. et Gendron, C. (2019). Beyond moral righteousness: The challenges of non-utilitarian ethics, CSR, and sustainability education. *The International Journal of Management Education*, 17(3). doi: 10.1016/j.ijme.2019.100321

- Ramboarisata, L., Germain, O., Palpacuer, F., Perret, V. et Taskin, L. (2022). Introduction au numéro thématique : les écoles de gestion : objets de la critique, mais aussi actrices de la résistance et de la (leur) transformation. *Management international*, 26(5). doi: <https://doi.org/10.7202/1095465ar>
- Ramboarisata, L. et Turcotte, M.-F. (2018). Teaching as a feedstock for institutional work in business schools : evidence from the experience of critical CSR academics. *Communication présentée au Congrès de l'European Group for Organizational (EGOS), Tallinn, Estonia.*
- Raufflet, E. et Mena, D. (2012). *Revue de la littérature sur l'intégration du développement durable dans la formation en gestion (n° 2012-3)*. [Cahier de recherche]. GRIDD-HEC.
- Rehman, M. A., Kashif, M. et Mingione, M. (2019). Corporate Social Responsibility and Sustainability (CSRS) Initiatives among European and Asian Business Schools: A Web-based Content Analysis. *Global Business Review*, 20(5), 1231-1247. doi: 10.1177/0972150917737435
- Ritter, B. A. (2006). Can Business Ethics be Trained? A Study of the Ethical Decision-making Process in Business Students. *Journal of Business Ethics*, 68(2), 153-164.
- Ryan, T. G. et Bisson, J. (2011, 10/02). Can ethics be taught? *International Journal of Business and Social Science*, 2, 44-52.
- Setó-Pamies, D. et Papaoikonomou, E. (2020). Sustainable Development Goals: A Powerful Framework for Embedding Ethics, CSR, and Sustainability in Management Education. *Sustainability*, 12(5), 1762.
- Setó-Pamies, D. et Papaoikonomou, E. (2015). A Multi-level Perspective for the Integration of Ethics, Corporate Social Responsibility and Sustainability (ECSRS) in Management Education. *Journal of Business Ethics*, 136(3), 523-538.
- Shrivastava, P. (2010). Pedagogy of Passion for Sustainability. *Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 443-455. doi: 10.5465/amle.9.3.zqr443

- Snelson-Powell, A. C., Grosvold, J. et Millington, A. I. (2020). Organizational hypocrisy in business schools with sustainability commitments: The drivers of talk-action inconsistency. *Journal of business research*, 114, 408-420.
- Spender, J. C. (2014). The business school model: a flawed organizational design? *Journal of Management Development*, 33(5), 429-442. doi: 10.1108/JMD-02-2014-0019
- Spicer, A., Alvesson, M. et Kärreman, D. (2009). Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. *Human Relations*, 62(4), 537-560.
- Springett, D. (2005). 'Education for sustainability' in the business studies curriculum: a call for a critical agenda. *Business Strategy and the Environment*, 14(3), 146-159. doi: 10.1002/bse.447
- Steffen, W., Richardson, K., Rockström, J., Cornell, S. E., Fetzer, I., Bennett, E. M., . . . Sörlin, S. (2015). Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. *Science*, 347(6223). doi: 10.1126/science.1259855
- Sutherland, I. A. N., Gosling, J. R. et Jelinek, J. (2015). Aesthetics of Power: Why Teaching About Power Is Easier Than Learning for Power, and What Business Schools Could Do About It. *Academy of Management Learning & Education*, 14(4), 607-624.
- Termium Plus. (2023). Signifiant. Dans *Gouvernement du Canada*. Récupéré de [https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&srchtxt=signifiant&codom2nd\\_wet=1&index=alt](https://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2alpha/alpha-fra.html?lang=fra&i=1&srchtxt=signifiant&codom2nd_wet=1&index=alt)
- Thiétart, R.-A. (2014). *Méthodes de recherche en management* (4e éd.). Malakoff : Dunod.
- Thomas, H., Thomas, L. et Wilson, A. (2013). The unfulfilled promise of management education (ME): the role, value and purposes of ME. *Journal of Management Development*, 32(5), 460-476. doi: 10.1108/02621711311328255



Tim-adical Writing Collective. (2017). Vulnerabilities, complicities and injustices: 'Timadical' actions for change in the neoliberal academy. *Ephemera*, 17(3), 221-234.

Times Higher Education. (2017, 6 novembre). The role of business schools within universities.

Tourish, D. (2020). The Triumph of Nonsense in Management Studies. *Academy of Management learning & education*, 19(1), 99-109.

UN Global Compact. (2020). *Uniting Business in the Decade of Action*. Récupéré de <https://www.unglobalcompact.org/library/5747>

Université du Québec à Montréal (UQAM). (2022). *L'UQAM fait partie des onze universités québécoises qui s'unissent pour protéger la biodiversité*. Récupéré de [https://salledepresse.uqam.ca/communiqués-de-presse/onze-universités-québécoises-s'unissent-pour-protéger-la-biodiversité/?fbclid=IwAR1T\\_FYIFdbEiOi-xsR1Q7XiBWqKo2nm97Vxf2bqQG3KlwPH7v1LNSKcRYw](https://salledepresse.uqam.ca/communiqués-de-presse/onze-universités-québécoises-s'unissent-pour-protéger-la-biodiversité/?fbclid=IwAR1T_FYIFdbEiOi-xsR1Q7XiBWqKo2nm97Vxf2bqQG3KlwPH7v1LNSKcRYw)

Université du Québec à Montréal (UQAM). (s. d.). *Trouver des revues de littérature*. Récupéré de <https://infosphere.uqam.ca/rechercher-l'information/chercher-les-bases-specialisees/preambule/trouver-revues-litterature/>

Universités Canada. (2022). *Fall 2022 full-time and part-time fall enrolment at Canadian universities*. Récupéré de <https://www.univcan.ca/universities/facts-and-stats/enrolment-by-university/>

Van de Ven, A. H. (2007). *Engaged scholarship : a guide for organizational and social research*. Oxford : Oxford University Press. Récupéré de *WorldCat.org*

Von der Heidt, T. et Lamberton, G. (2011). Sustainability in the undergraduate and postgraduate business curriculum of a regional university: A critical perspective. *Journal of Management & Organization*, 17(5), 670-690. doi: 10.5172/jmo.2011.17.5.670

- Waddock, S. (2007). Leadership Integrity in a Fractured Knowledge World. *Academy of Management Learning and Education*, 6(4), 543-557. doi: 10.5465/AMLE.2007.27694954
- Waddock, S. (2016a). Developing Humanistic Leadership Education. *Humanistic Management Journal*, 1(1), 57-73. doi: 10.1007/s41463-016-0003-5
- Waddock, S. (2016b). Foundational Memes for a New Narrative About the Role of Business in Society. *Humanistic Management Journal*, 1(1), 91-105. doi: 10.1007/s41463-016-0012-4
- Wedlin, L. (2011). Going global: Rankings as rhetorical devices to construct an international field of management education. *Management Learning*, 42(2), 199-218.
- World Wide Fund for Nature (WWF). (2022). *Former à une finance écologique : Comment répondre à l'intérêt des étudiants pour la transition environnementale ?* [Rapport en ligne]. Récupéré de [https://www.wwf.fr/sites/default/files/doc-2022-06/20220607\\_Rapport\\_Former-a-une-finance-ecologique\\_WWFFrance.pdf](https://www.wwf.fr/sites/default/files/doc-2022-06/20220607_Rapport_Former-a-une-finance-ecologique_WWFFrance.pdf)
- Wymer, W. et Rundle-Thiele, S. R. (2017). Inclusion of ethics, social responsibility, and sustainability in business school curricula: a benchmark study. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 14(1), 19-34. doi: 10.1007/s12208-016-0153-z