

Enseigner la RSE : Des recettes utilitaristes à
une réflexion critique sur l'entreprise
comme institution sociale privée

Les cahiers de la Chaire – collection recherche

No 04-2005

Par Alain Lapointe et
Corinne Gendron

**Enseigner la RSE : Des recettes utilitaristes à
une réflexion critique sur l'entreprise
comme institution sociale privée**

Les cahiers de la Chaire – collection recherche

No 04-2005

**Par Alain Lapointe* et
Corinne Gendron****

* **Alain Lapointe** est professeur au Département d'organisation et ressources humaines de l'École des sciences de la gestion de l'UQÀM. Il est également titulaire adjoint de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable.

** **Corinne Gendron** est professeure au Département d'organisation et ressources humaines de l'École des sciences de la gestion de l'UQÀM. Elle est également titulaire de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable.

Note : Ce texte a été présenté au 2^{ième} Congrès de l'ADERSE, Toulouse, octobre 2004.

Table des matières

Introduction	7
La montée de la préoccupation pour l'éthique en gestion	9
L'accélération de la demande de formation éthique en gestion	10
Scepticisme et résistances face à la formation en éthique en gestion	13
Les objectifs de la formation éthique dans les écoles de gestion d'Amérique du Nord	15
Pour une formation critique en regard du rôle de l'entreprise et des responsabilités des gestionnaires	17
Bibliographie	21

Introduction

Encore marginale il y a quelques décennies à peine, la responsabilité sociale d'entreprise est aujourd'hui devenue la « sagesse conventionnelle des milieux d'affaires » (Starck, 1993). À ce titre, elle est de plus en plus enseignée dans les écoles de gestion, intégrée dans des programmes de formation qui proposent de la considérer comme un nouveau volet de la conduite des affaires dans le monde commercial et économique. Or, si plusieurs se réjouissent de l'institutionnalisation de la RSE à travers son intégration dans les cursus universitaires, il ne faudrait cependant pas perdre de vue que ce nouveau champ disciplinaire que constitue la responsabilité sociale d'entreprise (et l'éthique des affaires avec laquelle est parfois confondue) repose sur des bases ambiguës, pour la simple et bonne raison qu'il est sous-tendu par des débats sociaux profonds concernant la place de l'entreprise dans la société et ses modalités de gouvernance.

Pour répondre à son dessein premier, l'enseignement de la responsabilité sociale de l'entreprise ne saurait être confondu avec une quelconque quête de rectitude morale, pas plus que restreint aux recettes utilitaristes de gestion des questions d'intérêt public ou des parties prenantes auxquels certains les confinent trop souvent. La conception volontariste de la RSE, largement dominante dans les couloirs académiques des écoles de gestion nord-américaines, occulte en effet l'appel à une redéfinition en profondeur du rôle de l'entreprise dans la société, la limitant trop souvent à l'adoption 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. Implicitement, cette représentation de la responsabilité sociale s'appuie sur la présomption de la capacité des entreprises de s'autoréguler, c'est-à-dire de concilier volontairement et de façon proactive leurs intérêts privés et l'intérêt public. En fait, c'est précisément là le fondement de l'hypothétique « *triple bottom line* » (triple performance), en vertu de laquelle les performances financière, sociale et environnementale sont, ou peuvent être convergentes. Ainsi, plutôt que de vraiment constituer une révision profonde du contrat implicite qui lie l'entreprise à la société, la responsabilité sociale s'inscrirait plutôt, pour emprunter à la typologie de Gendron (2000), dans un paradigme utilitaire-stratégique dans le

cadre duquel la RSE serait essentiellement motivée par la nécessité de tenir compte des revendications sociales pour améliorer la performance financière de l'entreprise; autrement dit, « *Good ethics is good business* ». De façon corollaire, l'approche volontariste de la RSE consacre le caractère discrétionnaire de la prise en compte des préoccupations sociales et environnementales, qui relèvent alors du seul « jugement éclairé » du gestionnaire.

Or, loin de s'inscrire dans une telle perspective, l'enseignement de la RSE et de l'éthique managériale ne doit pas se limiter à ce que nous avons appelé ailleurs le discours et les pratiques de responsabilité sociale (Gendron et al., 2004), mais doit au contraire aller au-delà de la formation éthique individuelle des gestionnaires pour ouvrir l'étudiant aux débats sur la dimension éthique de la gestion et de l'entreprise elle-même. Il s'agit donc non seulement de savoir comment rendre l'entreprise socialement responsable en modifiant les pratiques managériales, mais aussi de comprendre le rôle de l'entreprise comme mode de structuration de la société. Bref, l'enseignement de la responsabilité sociale aux étudiants de gestion doit permettre à ceux-ci 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.

Mais c'est là une vision de la formation en RSE qui rallie apparemment peu d'adeptes dans les écoles de gestion nord-américaines, lors même qu'on assiste à une forte intensification de la demande d'éthique. Nous nous arrêterons donc dans un premier temps pour clarifier la source bipolaire de la montée de la préoccupation pour l'éthique en gestion, avant d'observer de quelle façon la demande d'éthique en gestion se répercute dans une demande de formation en éthique de gestion (entendue ici au sens large, et incluant donc aussi bien la responsabilité sociale d'entreprise que l'éthique des affaires au sens strict ou la gestion des questions d'intérêt public). Nous constaterons notamment qu'en dépit de la vigueur de cette demande, il subsiste pourtant beaucoup de scepticisme et de fortes résistances à l'intégration de l'éthique et de la responsabilité sociale dans la formation des étudiants en gestion. Nous proposerons alors un portrait préliminaire de l'état de la formation éthique dans les écoles de gestion d'Amérique du Nord, tout en nous questionnant sur les objectifs qui sont, ou pourraient être poursuivis dans la formation en éthique de gestion.

Nous serons alors en mesure de présenter et de justifier les choix pédagogiques qui ont inspiré la création d'un nouveau cours intitulé « Entreprise et société » dans le cadre du programme de baccalauréat en gestion des affaires à l'École des sciences de la gestion de l'Université du Québec à Montréal, cours qui incorpore autant des volets d'éthique économique et sociale que de responsabilité sociale de l'entreprise. Ce cours repose sur l'articulation, dans un premier temps, d'un cadre conceptuel assez rigide portant sur la conceptualisation de la relation entreprise-société et, dans un deuxième temps, d'une exploration plutôt ouverte d'enjeux contemporains où se posent concrètement les dilemmes de la conciliation de l'économique et du social. Nous avons pu observer que l'enseignement de la responsabilité sociale sur la base de ce modèle où se conjugent l'intérêt spontané pour l'analyse d'enjeux d'actualité avec la rigueur de traitement que permet l'utilisation d'un cadre théorique pertinent constitue une stratégie pédagogique puissante. L'expérience nous a même permis de constater chez plusieurs étudiants des remises en question profondes concernant leur choix de carrière et leur choix de vie; sans nécessairement se sentir aussi profondément interpellés, la majorité des étudiants se sont dits plus conscients du choc de valeurs auquel leur futur métier de gestionnaire risque de les confronter.

La montée de la préoccupation pour l'éthique en gestion

La montée de la préoccupation pour l'éthique en gestion est essentiellement alimentée par deux sources foncièrement différentes, mais qui se conjuguent pour impulser les pressions diverses en faveur d'une gestion plus responsable des entreprises : la première, en toile de fond, est le fruit des tendances lourdes de la dynamique socio-économique de la mondialisation. Le monde change, très rapidement, et les conséquences de ces changements, souvent négatives pour de larges segments de la population, alimentent de lourdes inquiétudes : délocalisations, déréglementations, privatisations, écarts de richesse qui se creusent, risques écologiques (et notamment climatiques) croissants, ne sont que quelques-unes des manifestations les plus visibles de cette mutation profonde de l'environnement socio-économique. L'arrière-scène de ce théâtre des insécurités, moins éclairée mais néanmoins de plus en plus largement appréhendée, laisse apparaître ses mécanismes : affaiblissement généralisé de l'État-nation et 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. Le néo-libéralisme est (presque) partout victorieux et alimente, pour reprendre le concept de Polanyi, une sorte de désencastrement de l'économie par rapport au social : la sphère économique a sa logique et ses objectifs propres, qui ne sont pas toujours compatibles avec les objectifs de la société. Le climat d'ensemble est donc visiblement porteur d'une inquiétude profonde et d'un large questionnement en matière d'éthique économique et sociale.

Pourtant la mutation profonde de l'environnement socio-économique et l'évolution du rôle des acteurs sont rarement invoqués parmi les facteurs explicatifs de la brusque intensification de la demande d'éthique en gestion. Ce qui fait la une des journaux et dont tout le monde parle, c'est bien plutôt de la succession de scandales financiers majeurs (Enron, World Com, Adelphia, Parmalat...) qui, au-delà des conséquences économiques désastreuses pour de nombreux individus ont aussi et surtout ébranlé très sérieusement la confiance publique envers les grandes entreprises et envers le monde financier et économique en général. La montée des pressions pour davantage d'éthique en gestion est donc principalement une réaction à ces scandales, c'est-à-dire une réponse au déclencheur immédiat que constituent ces scandales. Or, cette fixation sur le déclencheur a des effets pervers importants : elle favorise 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. Et c'est précisément cette gamme de préoccupations qui est répercutée dans la demande de formation éthique dans les écoles de gestion.

L'accélération de la demande de formation éthique en gestion

La demande croissante pour intégrer les problématiques de l'éthique des affaires de la responsabilité sociale de l'entreprise dans la formation des futurs gestionnaires vient essentiellement de trois sources complémentaires et interreliées : les récriminations et attentes du public en général, les étudiants en gestion inquiets et insatisfaits de leur formation et la pression des organismes d'accréditation des écoles de gestion.

Les doléances des citoyens en général sont largement reflétées (et alimentées) par les grands média d'information, particulièrement dans la presse écrite, quotidiens et magazines, où les écoles de gestion sont accusées de former (délibérément ?) des managers « amoraux », uniquement préoccupés de performance financière, conformément à la formation technico-stratégique dont ils ont été nourris. Difficile de ne pas s'inquiéter comme le fait ouvertement le Chicago Tribune (14 février 2003), du fait que Jeffrey Skilling et Andrew Fastow, respectivement CEO (*chief executive officer*) et CFO (*chief financial officer*) d'Enron sont des « produits » d'écoles de gestion aussi prestigieuses que la Harvard Business School et la Kellogg School of Management de la Northwestern University. Le lien entre formation des gestionnaires et comportements déviants se fait spontanément : Qu'y a-t-il donc, ou que manque-t-il donc, dans la formation des gestionnaires pour permettre l'émergence ou la tolérance face à de telles pratiques ? L'effet pervers du déclencheur auquel nous avons déjà fait allusion pèse ici de tout son poids : c'est essentiellement l'éthique personnelle des gestionnaires qui est mise en cause, sans que le cadre corporatif et institutionnel soit lui aussi sérieusement questionné.

C'est le même type d'inconfort qui est exprimé par les étudiants en gestion (particulièrement dans les programmes de MBA). La plus récente enquête annuelle du Aspen Institute rapporte que ces derniers croient toujours que les comportements déviants des gestionnaires en exercice sont davantage l'expression des traits de caractère et des valeurs personnelles des dirigeants que le résultat du contexte des affaires ou d'enjeux systémiques (Aspen Institute, 2003, p. 8). Une très forte majorité d'entre eux considèrent que la perte de confiance des investisseurs est un enjeu beaucoup plus important que l'inéquité croissante dans la distribution des richesses ou que l'activisme social ou environnemental (2003, p. 5); d'ailleurs la maximisation de la valeur pour les actionnaires et la satisfaction des clients leur paraissent être des priorités beaucoup plus importantes que le respect des préoccupations des autres parties prenantes (2003, p. 6). Pourtant, en dépit de ces attitudes qu'on pourrait qualifier de passablement conservatrices, les gestionnaires en devenir se disent inquiets : à peine un sur cinq considère que leur formation les prépare bien à affronter les conflits de valeur qui les attendent dans leur pratique professionnelle, alors que la même proportion disent ne pas y être préparés du tout (2003, p. 14). Certains le déplorent et attendent davantage de leur formation, comme en témoigne un répondant de

l'enquête 2002 : « *In their hearts, people are concerned. But they have no context to talk about these issues (social, environmental) in business schools* » (Aspen Institute, 2002, p. 5).

Les responsables de la formation de gestion, en Amérique du Nord, dont l'influent organisme d'accréditation AACBS (Association to Advance Collegiate Schools of Business), sont attentifs à ces préoccupations, dont ils reconnaissent d'ailleurs le bien-fondé. L'AACSB affirme favoriser depuis longtemps l'intégration de la dimension éthique dans la formation en gestion et prétend accorder une place de plus en plus importante à cette considération dans ses critères d'évaluation et de reconnaissance de la qualité de la formation des écoles de gestion qu'elle accrédite. Sans nécessairement poursuivre activement l'accréditation AACSB, toutes les écoles de gestion nord-américaines sont néanmoins sensibles à cette référence et ont tendance à s'aligner sur ses standard : l'importance accrue accordée à la formation éthique par l'AACSB crée donc des pressions importantes pour l'intégration de l'éthique dans les différents curriculum des programmes de formation des écoles de gestion. Toutefois, en parfaite symbiose avec l'approche volontariste de la RSE prônée en Amérique du Nord, l'AACSB ne va pas jusqu'à établir des moyens ou objectifs précis dans cet élan vers l'éthique; notamment, l'AACSB n'impose même pas l'inclusion obligatoire d'un cours d'éthique des affaires dans tous les programmes de gestion. De plus, la définition même de l'éthique en gestion que propose l'AACSB ne laisse qu'une portion congrue au questionnement sur le rôle et les responsabilités de l'entreprise dans la société et paraît s'inscrire, au moins implicitement, dans une perspective essentiellement utilitariste de la RSE. Le cadre institutionnel de la RSE est donc négligé, au profit d'une préoccupation majeure pour l'éthique personnelle des gestionnaires : prise de décision éthique et leadership éthique sont des thèmes centraux dans le cadre de référence de l'AACSB. Seul exutoire à la responsabilité managériale individuelle, une place importante est aussi accordée aux questions de gouvernance corporative.

Ce positionnement de l'AACSB sur l'échiquier de la RSE et de l'éthique en gestion pose évidemment tout le problème des objectifs de la formation éthique en gestion. Nous y reviendrons après avoir pris acte du fort scepticisme qui, nonobstant les attentes des étudiants ou

les pressions des organismes d'accréditation, continue de régner autour de la volonté et des projets de formation éthique en gestion.

Scepticisme et résistances face à la formation en éthique en gestion

Bien que largement partagé, le préjugé favorable à une formation éthique en gestion n'est cependant pas à l'abri de critiques parfois vigoureuses, dont plusieurs sont d'ailleurs mutuellement exclusives, lui reprochant le plus souvent son manque d'efficacité, mais l'accusant parfois au contraire d'avoir un impact indésirable. Il existe sûrement plusieurs façons de catégoriser ces critiques mais la classification heuristique suivante nous conviendra puisqu'il ne s'agit pas ici de construire une typologie exhaustive mais simplement de prendre conscience des principaux vecteurs de résistance à la généralisation d'une formation éthique en gestion, incluant éventuellement un volet responsabilité sociale de l'entreprise.

Le premier front de résistance rassemble toutes les critiques dont l'argumentaire se ramène essentiellement à la prétention que l'éthique ne s'enseigne tout simplement pas, à tout le moins ne s'enseigne pas dans le cadre d'une formation universitaire. Le processus d'internalisation des valeurs passant par la famille, l'école, les amis, la culture... celles-ci seraient fondamentalement prédéterminées au moment d'accéder à la formation universitaire; les tentatives de formation éthique en gestion seraient donc d'entrée de jeu vouées à l'échec. La démonstration est à faire bien sûr, mais il reste que l'évidence empirique, telle que compilée notamment par McDonald et Donleavy (1995), est loin d'être concluante quant à l'efficacité de la formation éthique en gestion. Mais peut-être est-ce davantage le passage de la formation à l'exécution qui est en cause; comme le disait déjà Naoh (1987) à l'époque des premiers débats sur l'éthique des affaires, savoir ce qui est bien est relativement facile; c'est faire ce qui est bien qui est difficile.

Une seconde catégorie d'arguments s'attaque à la crédibilité de l'éthique en gestion comme champ légitime d'intérêt académique. Ses fondements théoriques aussi bien qu'empiriques en tant que discipline seraient faibles, la cantonnant dès lors dans la subjectivité, l'ambiguïté et de relativisme. Certains vont même, dans des revues d'affaires prisées comme Forbes, jusqu'à prétendre que : « *The discipline, if ethics can even be called a discipline, is hollow* » (Seligman,

2002). L'auteur ne limite d'ailleurs pas ses attaques au champ du jugement et de la prise de décision éthiques, mais va même jusqu'à étendre explicitement sa critique à la théorie des parties prenantes, qu'il considère tout-à-fait représentative de l'ambiguïté qui règne en maître dans le domaine de l'éthique en gestion.

Cette ligne d'argumentation est d'ailleurs voisine, sinon corollaire, d'une troisième catégorie de critiques qui considère tout simplement la formation éthique en gestion, incluant le discours de la responsabilité sociale, comme de l'endoctrinement camouflé (du « *preaching* »). Dans la mesure même où le contenu disciplinaire est flou, l'enseignement en éthique de gestion serait forcément biaisé dans le sens des valeurs de l'enseignant (Bishop, 1992) et serait en pratique l'occasion de beaucoup de « *business bashing* » selon ce que prétend de Rond (1996). Mais l'argument inverse est également avancé : loin de constituer un questionnement critique sérieux quant aux rôles et responsabilités de la gestion et de l'entreprise, les nombreux cours d'éthique, en gestion (ou de responsabilité sociale, de contexte socio-politique de l'entreprise ou d'entreprise et société) qui envahissent les programmes de formation en gestion seraient au contraire de la poudre au yeux, de simples palliatifs destinés à sauver les apparences sans remettre véritablement en question la nature et la finalité de la formation en gestion (Levin, 1999). Cette réaction un peu cynique n'est pas sans rappeler les contestations dont le principe même de responsabilité sociale de l'entreprise fait l'objet, à savoir que la RSE, et particulièrement la RSE volontaire, 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.

La dernière catégorie de critiques se situe à l'intersection partielle des précédentes : la formation éthique en gestion est bien intentionnée mais peu efficace et peut effectivement contribuer à cautionner le cadre corporatif et institutionnel en place dans la mesure même où elle ne le remet pas en cause. L'argument central réside ici dans le postulat/conclusion que l'apprentissage en éthique n'est tout simplement pas transférable en contexte corporatif : la formation en éthique néglige le poids des contraintes organisationnelles (système d'évaluation, pression des pairs...), de sorte que les conditions d'apprentissage dénaturent les véritables dilemmes éthiques auxquels

sont confrontés les gestionnaires. L'éthique en entreprise n'a rien à voir avec l'éthique en classe; même les simulations sont peu représentatives des réels conflits et tensions vécus dans l'organisation. La formation éthique serait donc somme toute peu utile.

Les objectifs de la formation éthique dans les écoles de gestion d'Amérique du Nord

Plusieurs des critiques que nous avons passées en revue peuvent être potentiellement ou partiellement fondées. En fait tout dépend de ce qu'on attend de la formation éthique en gestion, c'est-à-dire de l'objectif visé par cette formation. Or, il existe à cet égard une large gamme d'options, allant du simple éveil de la sensibilité éthique à la capacité de gérer adéquatement les dilemmes éthiques en milieu organisationnels. Plusieurs typologies des finalités de la formation éthique sont disponibles (voir McDonald et Donleavy, 1995), mais nous retiendrons ici celle de Rossouw (2002) qui a l'avantage de faciliter l'analyse du positionnement dominant de la formation éthique dans les écoles de gestion d'Amérique du Nord.

Rossouw suggère un découpage en trois niveaux de formation, qui visent chacun l'acquisition de compétences spécifiques. Le premier niveau consisterait à viser le développement d'une compétence cognitive en éthique, qui réside principalement dans l'acquisition des connaissances intellectuelles (une compréhension théorique des enjeux et des critères éthiques) et de l'habileté à poser des jugements éthiques. Le second niveau vise la compétence behaviorale, c'est-à-dire la capacité d'avoir une conduite individuelle éthique en contexte réel; on doit comprendre ici que la conduite éthique va au-delà du simple jugement éthique, dans la mesure où elle exige un certain courage pour agir dans un contexte social en respectant certaines normes ou valeurs qui ne sont pas nécessairement partagées. Le troisième et ultime niveau vise la compétence managériale, qui implique de faire respecter l'éthique par l'ensemble des acteurs dans un milieu organisationnel, en tenant compte des contraintes posées par les buts, culture et structure organisationnelle, ainsi que des pressions originant des diverses parties prenantes. En somme, ce troisième niveau correspondrait globalement aux compétences requises pour développer et implanter un véritable programme de responsabilité sociale d'entreprise.

On peut aisément constater la complexité croissante des objectifs (et bien sûr des stratégies pédagogiques requises) selon le niveau de compétence visé. Autrement dit, selon ce qu'on vise, la façon d'y arriver et la probabilité de succès varient considérablement, comme le suggéraient déjà certaines des critiques évoquées en regard de la formation éthique en gestion. Or, si l'on doit convenir que les objectifs explicitement ou implicitement visés sont loin d'être homogènes à travers les diverses écoles de gestion nord-américaines, un modèle dominant paraît malgré tout s'imposer.

Une revue préliminaire et un peu « impressionniste » des descriptions de programme, plans de cours, articles discutant de la problématique de la formation éthique en gestion (notamment *Journal of Business Ethics* et *Teaching Business Ethics*), suggère la prépondérance d'une conception de l'éthique en gestion souvent limitée à un comportement consistant à respecter des règles; une perspective déontologique et utilitariste de l'éthique semble dominer. Dès lors, on s'étonnera peut-être moins du recours à certaines méthodes pédagogiques pour le moins inusitées, comme l'initiative d'amener les étudiants visiter des prisons pour voir ce qui arrive à des « *ethically deficient executives* » (stratégie « pédagogique » déjà utilisée à Berkeley et Maryland et ouvertement envisagée dans d'autres écoles de gestion américaines; Roy, 2004); l'effet pervers du déclenchement de la montée de la préoccupation éthique suite aux nombreux scandales financiers prend ici tout sens !

D'autre part, comme en témoigne le programme et les orientations de la formation éthique en gestion mis de l'avant par l'AACSB, les objectifs et stratégies pédagogiques sont le plus souvent axés sur le développement d'habiletés individuelles de prise de décision éthique. La tradition culturelle individualiste et pragmatiste américaine (Pasquero, 2004), à laquelle s'est abreuée le courant émergent de la « *Business Ethics* » aux Etats-Unis (et qui continue toujours à influencer la réflexion et les pratiques de responsabilité sociale d'entreprise), imprègne fortement le développement de la formation éthique : on postule que les entreprises seront plus responsables quand les gestionnaires seront plus éthiques. En somme, on observe une approche dominante centrée sur l'éthique personnelle des gestionnaires, qui ne remet pas en cause le cadre corporatif

et institutionnel : ce n'est pas le « système » qui est déficient, ce sont plutôt les abus et les déviances qu'il faut contrôler.

Ce n'est pas notre vision des choses ! Et c'est pourquoi nous avons développé à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM, un cours passablement différent de ce courant dominant.

Pour une formation critique en regard du rôle de l'entreprise et des responsabilités des gestionnaires

Le nouveau cours en éthique et responsabilité sociale que nous avons récemment développé (année académique 2003-2004) s'adresse aux étudiants de baccalauréat en administration des affaires. Tant qu'il est en phase expérimentale, le cours est optionnel dans la formation de premier cycle en gestion, mais l'objectif est de le rendre obligatoire dès qu'il sera jugé au point.

Notre constat de départ est presque à l'opposé du paradigme dominant : nous considérons 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 plus socialement responsables. En conséquence, nous croyons nécessaire de réintégrer la problématique éthique dans le cadre institutionnel qui influence et légitime les comportements des gestionnaires. Pour ce faire, il est indispensable d'aborder de front la question du rôle et des responsabilités de l'entreprise dans la société et de faire comprendre aux étudiants qu'en tant qu'« institution sociale privée » (Touraine, 1969), l'entreprise n'est pas uniquement un instrument de production, mais aussi un instrument de pouvoir.

Mais ce n'est évidemment pas là un questionnement qui « accroche » spontanément les étudiants de premier cycle en gestion. Or, parmi les conditions qui se révèlent fondamentales pour le succès d'une formation en éthique, Sims (2002) observe que la perception de pertinence par les étudiants, autrement dit le fait qu'ils se sentent personnellement et professionnellement concernés, est absolument incontournable. La stratégie pédagogique que nous avons développée

pour satisfaire cette condition consiste à confier à des équipes d'étudiants la responsabilité de choisir eux-mêmes, de documenter et de présenter en classe des analyses d'enjeux contemporains qui les touchent dans le cadre de la difficile conciliation des objectifs d'entreprise et de l'intérêt commun de la société. En conséquence, près de la moitié des séances de cours sont réservées à ces présentations d'enjeux, regroupés à chaque séance autour d'une thématique fédératrice, qui permet en fait d'explorer une problématique sociale donnée sous différentes facettes, à travers des manifestations concrètes variées. C'est ainsi qu'ont notamment été abordées pendant la dernière année académique, les enjeux du protocole de Kyoto et du développement durable, des délocalisations industrielles, zones franches et maquiladoras, du respect des droits humains, travail des enfants et codes de conduite, de la propriété intellectuelle, OGM et médicaments brevetés. Bien sûr, la sélection, la documentation et l'organisation de ces présentations étudiantes est supportée et encadrée par le professeur, qui s'assure d'une préparation adéquate et d'une animation pédagogique adaptée. Ces présentations incluent presque toujours des documents audio-visuels pertinents et souvent percutants.

Cependant, en dépit d'un encadrement serré des séances d'enjeu, il nous paraissait évident qu'un important travail préparatoire devait avoir préalablement eu lieu pour que les étudiants soient en mesure de contextualiser les thématiques étudiées et qu'ils disposent d'une grille d'analyse leur permettant de s'élever au-delà du simple traitement journalistique. À cet effet, toute la première partie du cours (plus de la moitié des séances), est consacrée à la présentation par le professeur d'un cadre conceptuel étoffé sur la problématique d'ensemble de la conciliation de l'économique et du social. À cette occasion, les concepts de société et d'entreprise sont étudiés, un tableau historique critique analysant l'émergence puis l'évolution du capitalisme est présenté (dans le cadre duquel l'évolution des rôles respectifs du gouvernement et de l'entreprise est discutée) et la problématique de la mondialisation et de la crise de la régulation est discutée. Le cadre conceptuel est bouclé sur une exploration et une discussion du concept de responsabilité sociale d'entreprise. Un effort pédagogique délibéré est fait dans cette première partie à forte saveur historique et critique pour que les étudiants soient intéressés et à l'occasion émotionnellement touchés par les contenus présentés. Ainsi l'analyse du concept de société donne lieu à un mini théâtre des sociétés dans le cadre duquel les structures sociales et les systèmes de légitimation de

différentes sociétés dans l'histoire sont enactés (« *enacted* ») plutôt que présentés de façon magistrale. De même, les rapports de classe inhérents à l'émergence du capitalisme sont étudiés sur la base d'extraits du film *Germinal*, où l'on assiste notamment à un dîner de la bourgeoisie d'affaires où le discours est étrangement semblable à des extraits vidéo contemporains tirés d'une rencontre d'industriels et de politiciens lors d'un récent sommet économique mondial. Enfin, la discussion sur la responsabilité sociale d'entreprise est précédée d'une simulation par les étudiants (à qui on a préalablement assigné divers rôles) d'une assemblée générale où une proposition d'actionnaires est déposée dans le but d'obtenir un resserrement du code de conduite de l'entreprise. En somme, il s'agit de mettre en place une diversité de stratégies pédagogiques visant à augmenter le sentiment de pertinence et l'implication des étudiants.

À cet égard, une dernière stratégie pédagogique globale vient compléter et renforcer cette démarche : à la suite de chaque séance de cours, les étudiants doivent déposer dans le forum électronique du site web du cours une page de réflexion personnelle sur le contenu de la séance de cours et les lectures complémentaires. Cette page de réflexion devient dès lors publique et constitue un moyen supplémentaire pour les étudiants de prolonger ou de compléter les échanges et les discussions tenues en classe; on voit alors apparaître de riches contributions de la part de participants qui ont moins tendance à s'exprimer en classe, mais pour qui le médium écrit est plus fécond parce que moins intimidant.

Il est évidemment trop tôt après une seule année d'expérimentation pour évaluer de façon concluante ce nouveau cours d'« Entreprise et société », mais le feed-back reçu de la part de nombreux étudiants nous paraît encourageant. Parmi les commentaires reçus, les suivants nous semblent témoigner éloquemment (bien qu'anecdotiquement) des rubriques en titre :

- **Esprit critique :**

« Ça va me permettre, et déjà je m'en rends compte, de mieux comprendre l'actualité et les discours de certaines gens lorsqu'ils discutent ou contestent le libéralisme et la mondialisation et de prendre part de façon beaucoup plus assurée et plus critique à des discussions sur la responsabilité de l'entreprise et des gestionnaires. »

- **Changement d'attitudes :**

« Mes perceptions ont beaucoup changé depuis le début du cours; il m'est même arrivé de me demander ce que je faisais dans ce programme, moi qui suis contre les inégalités sociales et qui désirait travailler dans une grosse compagnie américaine plus tard. »

- **Sensibilité éthique :**

« Ce qui me restera toujours, c'est que j'ai eu, un jour, des professeurs qui m'ont permis de prendre conscience du monde dans lequel j'évolue et qui m'ont fait comprendre ce qu'était la responsabilité. »

- **Empowerment :**

« Ma perception a changé depuis le début du cours. Je croyais que nous avions peu de pouvoir et de ressources pour espérer changer la situation; or, je crois maintenant que les nouveaux gestionnaires, sensibilisés à cette problématique, pourront agir différemment. Une génération entière aura désormais une vision bien différente de l'entreprise et de son rôle dans la société. »

Bien sûr, plusieurs questions restent encore en suspens. Notamment, l'option d'un cours spécialisé « autonome » engendre un risque de marginalisation par rapport aux cours centraux de la formation en gestion. Par ailleurs, l'intégration dans les cours fonctionnels condamnerait presque certainement la préoccupation éthique ou de responsabilité sociale à un traitement superficiel qui ne lui rendrait pas d'avantage justice. À choisir, nous préférons encore le risque du cours marginal, à charge pour nous de le rendre plus percutant. Dans le même ordre de préoccupations, le statut actuel de cours facultatif nous paraît méta-communiquer qu'il n'est pas indispensable; aussi visons-nous à le rendre obligatoire, pour qu'il soit considéré comme faisant partie intégrante des compétences de gestion. Enfin, nous réitérons que ce cours doit demeurer un cours critique, qui questionne le cadre corporatif et institutionnel, plutôt qu'un cours utilitariste, centré sur les habiletés individuelles de jugement éthique et une vision instrumentale de la RSE.

Bibliographie

AACSB, The Association to Advance Collegiate Schools of Business (2004). « Ethics Education in Business Schools : Ethics Education Task Force of AACSB International », February, www.aacsb.edu.

Aspen Institute (2003). “Where Will They Lead? MBA Student Attitudes About Business and Society”, Business and Society Program, www.aspenbsp.org.

Chicago Tribune (2003). “Ethics Moves to the Head of the Class”, Tribune Staff Reporter Ameet Sachdev, February 14, www.chicagotribune.com.

Bishop, T.R. (1992). “Integrating Business Ethics into an Undergraduate Curriculum”, *Journal of Business Ethics*, vol. 11.

De Rond, M. (1996). “Business Ethics, Where Do We Stand? Towards a New Inquiry”, *Management Decision*, vol. 34, no 4.

Gendron, C. (2000). « Enjeux sociaux et représentations de l'entreprise », *La revue du MAUSS*, no 15.

Gendron, C., Lapointe, A. et Turcotte, M-F. (2004). « Responsabilité sociale et régulation de l'entreprise mondialisée », *Relations industrielles*, vol. 59, no 1.

McDonald, G.M. et Donleavy, G. (1995). “Objections to the Teaching of Business Ethics”, *Journal of Business Ethics*, vol. 14.

Levin, M. (1989). “Ethics Courses Useless”, *The New York Times*, November 20, OP-Ed Section, p. A-21.

Naoh, T. (1987). “The Business Ethics Debate. Do B-School Courses Alter Executive Behaviour?”, *Newsweek*, May 25, vol. 44.

Seligman, D. (2002). “Oxymoron 101”, *Forbes Magazine*, October 28, www.forbes.com.

Sims, R.R. (2002). “Business Ethics Teaching for Effective Learning”, *Teaching Business Ethics*, vol. 6.

Stark, (1993). “What’s the matter with business ethics?”, *Harvard Business Review*, vol. 3.

Pasquero, J. (2004). « Responsabilité sociale de l'entreprise : les approches nord-américaines » dans *Tous responsables*, Igalens, J. (édit.), Éditions d'Organisation, Paris.

Rossouw, G.J. (2002). “Three Approaches to Teaching Business Ethics”, *Teaching Business Ethics*, vol. 6.

Roy, A.K. et Roy, L.C. (2004). “The Importance of Teaching Ethics”, *Business and Economic Review*, vol. 50, no 2.

Touraine, A (1969). *La société post-industrielle*, Édition Denoël, Paris.

CHAIRE de responsabilité
sociale et de
développement durable
ESG UQAM

École des sciences de la gestion | Université du Québec à Montréal
Case postale 6192 | Succursale Centre-Ville | Montréal (Québec) | H3C 4R2
Téléphone : 514.987.3000 #6972 | Télécopieur : 514.987.3372

Adresse civique : Pavillon des sciences de la gestion | local R-2885
315, rue Sainte-Catherine Est | Montréal (Québec) | H2X 3X2

Courriel : crsdd@uqam.ca | Site web : www.crsdd.uqam.ca
