

Former des cadres socialement responsables ?

Christelle Didier, Romain Huët

▶ **To cite this version:**

Christelle Didier, Romain Huët. Former des cadres socialement responsables ?. Entreprise Ethique, 2008, 19, pp. 119-136. halshs-00779963

HAL Id: halshs-00779963
https://shs.hal.science/halshs-00779963

Submitted on 22 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Comment former des cadres socialement responsables ?

Christelle Didier
Romain Huët

Introduction

Cet article vise à montrer comment les milieux des universités et des grandes écoles s'organisent pour faire face au défi que représentent les préoccupations regroupées sous l'acronyme RSE (responsabilité sociale et environnementale ou responsabilité sociale des entreprises). Quels sont les contenus retenus, les méthodes utilisées, les difficultés rencontrées ?

La première partie de cet article présente la recherche originale sur laquelle s'appuient nos analyses. La seconde décrit les différents niveaux d'intégration de la RSE dans l'échantillon de formations que nous avons construit. La troisième partie analyse les justifications auxquels les acteurs pédagogiques ont recours pour légitimer leurs pratiques. La quatrième souligne les intérêts stratégiques de chacun des acteurs concernés (formateurs, formés et futurs employeurs). La dernière partie présente quelques expériences repérées dans diverses régions du monde ; son objectif est surtout de resituer l'ensemble de l'analyse dans un contexte plus global[1].

1. La méthodologie de l'étude sur la RSE.

Pour répondre aux questions que nous nous posions sur la formation des futurs cadres d'entreprise, nous avons mis en place une enquête qualitative originale dans le Nord de la France. Cette enquête visait à étudier l'intégration de la réflexion sur la « RSE » dans les programmes de quinze grandes écoles (au niveau bac + 4 ou 5) et dans quinze Masters professionnalisés. Ces formations étaient mises en perspective, dans un second temps, avec des filières dites « de références ». Ces dernières avaient été choisies du fait de leur notoriété internationale ou plus simplement parce qu'elles étaient situées dans des contextes économiques et sociaux très contrastés par rapport à celui de l'échantillon original. L'objectif de cette seconde phase était de mettre en relation les contextes sociaux, politiques, juridiques et économiques avec les choix pédagogiques observés dans le domaine protéiforme de la responsabilité sociale.

Nous avons opté pour une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs. Ainsi, pour chaque formation sélectionnée, deux entretiens ont été réalisés, en plus d'une étude exploratoire sur documents (programme des formations, site web des écoles, articles de presse…). Le premier entretien a été réalisé avec le ou la responsable de la formation ou directeur-

1 Cette étude a été réalisée à la demande de l'association Alliances - pour la responsabilité sociale et environnementale (alliancesiteonline.org) et avec le soutien de nombreux partenaires (Le Conseil régional Nord Pas de Calais, l'Université Catholique de Lille, l'entreprise Rabot Dutilleul, la fondation Okaïdi-OkWorld, la fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'Homme et la Caisse des dépôts). L'article proposé ici poursuit la réflexion présentée lors d'une communication faite lors des 11eme Journées internationales de la sociologie du travail organisées à Londres les 20-21-22 juin 2007.

trice des études. Le second avec un-e enseignant-e dont un des cours contribuait, aux dires du responsable pédagogique interviewé, à la formation à la « RSE » (dans une définition large allant de la déontologie professionnelle à la philosophie en passant par l'éthique sociale, selon un spectre large regroupé dans le « glossaire de l'étude » distribué au préalable à chacune des personnes interrogées)[2].

Chaque formation a fait l'objet d'une monographie d'une quinzaine de pages. Celle-ci consiste à :

- rappeler l'objectif global de la formation, les principales débouchées professionnelle pour les diplômés ;
- présenter les grands axes pédagogiques, les volumes principaux d'enseignement théoriques, pratiques et des stage, ainsi que le poids de la formation non-technique au sein duquel se trouvent généralement les cours relatifs à la RSE ;
- résumer les propos des entretiens non-directifs autour de trois questions : Que s'agit–il de transmettre aux étudiants ? Par quels moyens ? Quelles sont les propositions faites actuellement ?
- décrire avec précisions un cours relatif à la RSE, le profil professionnel de l'enseignant en charge de ce cours, le programme détaillée du cours ainsi que ses modalités d'évaluation ;
- présenter des propositions hors les cours faites aux étudiants inscrits dans l'établissement (conférences, activités associatives…)

Une des originalités de cette étude réside dans le choix de ne pas recenser les enseignements en RSE uniquement dans les écoles de gestion et dans les MBA. C'est, en effet, le cas des enquêtes réalisées par CSR Europe (Matten et Moon 2004), tout comme le projet américain « *Beyond Grey Pinstripes* »[3]. Il apparaissait aussi important pour qui connaît le paysage français de la formation des cadres de prendre en compte les écoles d'ingénieurs qui forment une part importante des élites dirigeantes du pays[4].

Une autre originalité tient au choix de recourir à une approche qualitative. En effet, les entretiens permettent d'aller au-delà du simple recueil d'intitulés de cours, de nombres d'heures, de données chiffrées. Ils permettent de recueillir des informations sur les contenus de cours, sur le sens donné par les écoles et les universités à l'émergence de la RSE dans le monde industriel et académique, sur les raisons et motivations qui ont

2 Le glossaire est présenté en annexe

3 En lien avec *Aspen Business and Society Program* (BSP) et *Word Ressource Institute* (WRI), ce recensement a été réalisé à partir d'un sondage envoyé en octobre 2002 à 426 écoles accréditées soit par *The Association of Advance Collegiate Schools of Business*, soit par *The European Foundation for Manangement Development* et plus de 100 autres « *leading MBA programs* » situés dans 20 pays. Le classement des 100 meilleures formations à la RSE compte 68 MBA situées aux USA. Les trois MBA français retenus en 2002 étaient rattachés respectivement à HEC, l'INSEAD et l'ENPC. En 2007, 600 écoles de management internationales étaient éligibles. Seules Audencia Nantes et Hec Paris respectivement en 90eme et en 64ème positions ont été retenus pour représenter la France. (www.beyondgreypinstripes.org)

4 Un article issu de cette recherche, centré uniquement sur les écoles d'ingénieurs françaises de l'échantillon a été publié sous le titre « Corporate social responsibiility in engineering education. A French survey », in *European Journal of engineering education* Vol 33, n°2, 2008, 1069-177.

conduit au choix d'intégrer cette problématique dans une formation, sur les freins aussi. La plupart des enquêtes existantes reposent sur des questionnaires auto-administrés. Ainsi, les établissements peu ou pas intéressés par le sujet ne figurent tout simplement pas dans les résultats. Or, il est apparu dans notre enquête que les raisons de ne pas être intéressés pouvaient être très instructives.

Le choix de ne pas étudier uniquement les institutions engagées activement dans la formation à la RSE, ou se présentant comme telles dans leur communication, nous a confrontés à une difficulté particulière. Certaines des personnes interrogées ne connaissaient pas précisément, voire pas du tout, ce que recouvrait le concept de RSE. Elles se trouvaient dans la position délicate, de devoir expliciter devant nous ce qui n'était encore qu'implicite pour eux. C'est dans ces cas précis que le glossaire s'est révélé le plus précieux.

2. Analyse des pratiques pédagogiques

L'analyse des pratiques nous a permis de distinguer quatre modèles d'intégration de la RSE dans les programmes. Chacun de ces modèles correspond à des niveaux de maturité différents, les deux derniers distinguent moins des niveaux que des visées stratégiques différentes.

2.1 Niveau 1 : une préoccupation faible et marginale (7%)

Dans ce niveau, nous avons classé des formations au sein desquelles nous avons observé une intégration modeste de la RSE. Aucun cours n'est consacré explicitement à cette question (au sens large). Si cette thématique ne semble pas prise en compte dans l'élaboration de la stratégie pédagogique, nous avons pu repérer l'existence de quelques initiatives individuelles d'enseignants touchant l'un ou l'autre aspect de la RSE, mais elles ne concernaient qu'un faible nombre d'étudiants. Pour résumer, les caractéristiques principales des institutions rangées dans ce niveau sont :

- L'absence de cours portant explicitement sur la RSE, l'éthique en entreprise, l'éthique « de » l'entreprise ou le développement durable.
- Une méconnaissance ou un grand scepticisme vis-à-vis du concept et un sentiment partagé par les répondants de ne pas être concernés.

2.2 Un « supplément d'âme » sans coordination (33 %)

Dans les formations rangées dans cette catégorie, il n'existe pas de réelle articulation entre l'enseignement de la RSE et le projet pédagogique global. Il ne semble pas être mené de réflexion de fond sur l'intégration de ces préoccupations dans la formation des cadres de demain. Toutefois, des cours sur le développement durable, la « RSE » ou l'« éthique », sont parfois proposés, mais de façon non concertée. L'introduction d'un tel enseignement (le plus souvent optionnel) relève d'un simple aménagement du fonctionnement de la formation et non d'une remise en question plus fondamentale. Les caractéristiques observées pour ce niveau sont :

- Un cours isolé par rapport aux autres enseignements, abordant un aspect partiel de la RSE à l'exception des autres.

- La RSE (le développement durable et/ou l'éthique) sont traités comme des contenus marginaux, sans rapport avec le noyau dur de la formation.

2..3 Une approche de type « culture générale » (27 %)

Dans les formations que nous avons rassemblées ici, nous avons observé une intégration progressive et prudente de la RSE dans les programmes. Ceci implique généralement une remise en question et une réorganisation de l'offre de formation. Des cours nouveaux sont créés, des spécialités sur des thématiques liées au développement durable peuvent également apparaître. Toutefois, la démarche demeure prudente dans la mesure où il s'agit de « savoirs non stabilisé ». Les responsables pédagogiques cherchent à ce que les étudiants disposent des éléments de compréhension de ces questions sans pour autant les professionnaliser. C'est une approche de type « culture générale » sans visée opérationnelle à court terme. Les caractéristiques des formations rangées dans ce niveau sont :

- Le concept de RSE est connu : il est abordé de façon explicite dans la formation dans un ou plusieurs cours dédiés.
- Dans la version le plus « intégrée », la formation aux enjeux de la RSE traverse plusieurs disciplines et croise des apports hors-cours.

2.4 Une approche professionnalisante (33 %)

Un autre groupe de formation présentant un niveau d'intégration également poussé de la RSE opte pour une approche plus « spécialisée ». Dans ces dernières, l'objectif est de former des futurs cadres dotés d'une expertise sur ces questions (responsables du développement durable, de l'environnement ou de la RSE dans les entreprises ou collectivités locales, etc..) Nous retrouvons la même logique de remise en question des formations que dans le niveau précédent. La différence réside dans le fait que ces formations ont une visée explicitement professionnalisante, ce qui n'est pas le cas dans le groupe précédent. Les caractéristiques des institutions classées dans cette catégorie sont :

- Les étudiants sont formés à la RSE, ou plus particulièrement à l'un de ses aspects, sur le plan théorique et sur le plan opérationnel.
- Les cours proposés articulent les trois piliers de la RSE : l'économique, le social et l'environnemental.
- Dans les versions les plus « intégrées », la formation aux enjeux de la RSE traverse, sinon toutes, au moins plusieurs disciplines et croise des apports hors-cours.

3. Pourquoi enseigner la RSE ?

Nous avons regroupés ici, en quatre catégories, les différents types de justifications de l'intégration de la RSE dans les formations, recueillies au cours des entretiens.

3.1 Une motivation citoyenne : « former des acteurs du changement »

Selon ce premier type de réponse, le monde académique se préoccupe de la RSE surtout pour des raisons éthiques, philosophiques, en un mot : par conviction. Le rôle de la formation consiste à fournir aux milieux économiques des cadres disposant des éléments de compréhension du monde et de son fonctionnement afin d'y être les plus efficaces et « responsables » possibles. La réflexion porte sur la capacité des étudiants à être « acteurs du changement » en recherchant le bien commun au-delà des intérêts strictement privés.

> *« Notre objectif est de former les managers de demain pour qu'ils soient des acteurs du changement et non des gens qui subissent (…)La RSE fait partie de la vocation d'une école de management (…) Nous contribuons à former des futurs managers mais aussi des futurs citoyens »* (Responsable d'une école de gestion).

> *« Nous avons l'obligation d'éduquer nos étudiants à la responsabilité (…) Notre démarche est de mettre des compétences au service d'une cause que l'on pense juste, par exemple : la préservation de certains équilibres environnementaux, naturels, ou autre »* (Enseignant dans une école d'ingénieurs).

3.2 Une motivation pédagogique : « jouer la transversalité »

La RSE intéressele monde académique car elle peut aussi rejoindre des choix pédagogiques généraux. Si elle peut constituer un support pour une formation à la citoyenneté et pour une approche plus holiste que celle défendue traditionnellement par l'enseignement supérieur, la RSE peut aussi constituer une opportunité de développer la multi- (et/ou trans-) disciplinarité, puisque qu'elle implique une remise en question du cloisonnement des disciplines. Elle peut aussi offrir des contenus nouveaux à des approches de type « pédagogie par projet ».

> *« La RSE peut progresse, car elle s'inscrit dans le cadre des capacités (par opposition aux compétences) que notre école cherche à développer- en particulier à la demande de partenaires étrangers (…) Les capacités ouvrent au dialogue, au débat »* (Enseignant en école de commerce)

> *« La formation universitaire ne peut plus se satisfaire de la seule entrée disciplinaire. (…) Il ne s'agit pas de faire purement et simplement un enseignement de sociologie, par exemple, mais aussi de replacer les savoirs dans le cadre de la réalité de l'organisation, dans un projet de management, d'innovation. Il faut faire intervenir l'ensemble des compétences pédagogiques qui sont susceptibles de nourrir le projet. »* (Responsable de master)

3.3 Une motivation institutionnelle, conjuguée à une opportunité

Cette réponse met en avant le fait que le monde académique se préoccupe de la RSE pour des raisons de type institutionnel : obtenir une accréditation, s'adapter à des contraintes organisationnelles, à une réforme imposée de

l'extérieur. Nous avons noté que le passage au LMD (Licence Master et Doctorat en 3, 5 et 8 ans) et ou des exigences d'habilitation (CTI, EQUIS, AACSB)[5] peuvent conduire parfois les Masters ou les écoles à réorganiser leurs offres de formation. Une période de réforme, la quête d'un nouveau label ou la remise à jour des indicateurs en lien avec un audit à venir, peuvent être des conditions propices à l'intégration de nouveaux cours.

> *« Avec tous les programmes européens et toutes les exigences qui se sont posées pour la réforme LMD, il y a eu quelques pressions pour que l'on ajoute des cours sur ces thématiques de développement durable, de RSE ou d'éthique »* (responsable d'un Master).
>
> *« On peut considérer des bénéfices dans les classements des écoles »* (responsable d'école d'ingénieurs).

A la pression institutionnelle (ou plus largement aux éléments conjoncturels du contexte institutionnel) s'ajoute souvent un effet d'opportunité concrète. En effet, il apparaît que la mise en place d'une formation abordant les enjeux de la RSE est déterminée par la présence dans l'établissement (ou dans le réseau local) d'enseignants motivés par ces questions.

> *« La gestion du développement durable s'explique par l'influence de l'équipe pédagogique à l'origine du Master. Notre enseignant étant spécialisé sur les questions d'environnement et de développement durable, cela a conduit à introduire un enseignement sur ces thèmes »* (responsable d'un Master).
>
> *« La création du cours d'éthique relève surtout d'une opportunité et en même temps une pression. Ainsi, il y a d'une part une demande des entreprises, et d'autre part il y a une opportunité qui s'est créée à l'occasion de la réforme des études.»* (enseignant en école d'ingénieurs)

3.4 Une motivation stratégique : satisfaire les « clients »

La motivation du monde académique à développer des formations sur le thème de la RSE s'explique également par le contexte de concurrence qui existe entre les formations : la RSE peut constituer un élément de différenciation, de distinction sur le marché étroit de l'enseignement supérieur. Cette différentiation peut reposer sur des valeurs constitutives de l'établissement ou la volonté de changement qui anime la direction en place; elle peut aussi se limiter à des « effets d'annonce », peu suivis de mesures concrètes observables…

---

5 La *Commission des Titres d'ingénieurs* (CTI) est un organisme indépendant, chargé par la loi Française depuis 1934 d'habiliter les formations d'ingénieurs en France, le *European Quality Improvement System* (EQUIS) est un système d'accréditation des écoles de management accordé par la *European Foundation for Management Development* (EFMD). (En juin 2008, le label EQUIS avait accrédité à 113 écoles de commerces dans 33 pays différentes, dont 20 en France. source : www.efmd.org), l'*Association to Advance Collegiate Schools of Business* (AABCS) est une association américaine créée en 1916, qui délivre une accréditation reconnue dans le monde entier aux meilleures universités et écoles de commerce. (En avril 555 écoles de commerces étaient accréditées, dont 11 françaises. Source : www.aacsb.edu).

> *« Un cadre qui sort de notre université doit être reconnu sur le marché du travail pour cette compétence. Cela doit constituer un élément de différenciation par rapport aux autres formations »* (responsable d'un Master).
>
> *« C'est une question de notoriété : le fait de travailler sur ces aspects là permet d'avoir une certaine crédibilité et une visibilité»* (responsable d'une école d'ingénieurs).

L'émergence de la RSE dans les cours peut s'expliquer par la conviction que les employeurs, ou que les étudiants eux-mêmes, sont demandeurs de ces nouvelles compétences.

> *« Les préoccupations environnementales correspondent à une demande forte : de nombreux étudiants étrangers choisissent la France pour l'intégration des préoccupations sociales et environnementales dans les formations universitaires, en particulier des Chinois, des étudiants issus de l'Europe de l'Est »* (responsable d'un Master).
>
> *« Ce sont des thématiques qui plaisent aux étudiants, et c'est bon de répondre à cette attente »* (responsable d'un Master).

La diversité des justifications dans ce dernier type est révélatrice de la quête d'un bon compromis entre les intérêts et valeurs sur lesquels les responsables pédagogiques fondent leurs décisions. Plus globalement, ceux-ci sont pris dans un dilemme car l'émergence de professions comme les chargés de développement durable, de la RSE, de l'éthique dans le monde économique et les collectivités locales est tout autant porteuse d'espoirs que de désillusions. Ceci s'explique par le fait qu'il n'y a pour le moment aucun signal fort du monde économique sur le recrutement de professionnels ou de spécialistes sur ces questions. Pour la plupart, ces nouveaux professionnels restent des « experts improvisés ». Ce sont le plus souvent des personnes recrutées en interne et faisant l'objet d'une reconversion professionnelle. Se démarquer, plaire aux étudiants : cela compte dans la stratégie, mais être attentif aux tendances du marché de l'emploi est tout aussi fondamental

4. Les stratégies d'acteurs

Notre recherche nous a conduit à nous interroger sur les difficultés que rencontrent les masters et les grandes écoles à intégrer les contraintes sociales, politiques et scientifiques nouvelle de leur environnement. En effet, la prise en compte des problématiques liées à la responsabilité sociale et environnementale dans des parcours professionnalisés suppose plus qu'un simple aménagement des missions des formations, mais plus largement une évolution sensible de la manière dont celles-ci comprennent leur mission. Plusieurs éléments doivent être considérés si l'on veut comprendre les conditions d'une plus grande intégration des enjeux de la RSE dans l'enseignement supérieur.

Rappelons d'abord que les masters et écoles se trouvent en concurrence sur un véritable marché du « savoir » et des « compétences » qu'ils sont censés apporter aux étudiants. L'enseignement de l'éthique, de la RSE ou du

développement durable peut dans certains cas constituer une véritable « avantage concurrentiel ». Mais il faut penser que la pression liée au climat concurrentiel qui pèse sur les institutions n'est pas toujours propice à une réflexion en profondeur sur le projet pédagogique : elle peut conduire à une juxtaposition d'apports insuffisamment structurés.

Les institutions subissent également des contraintes organisationnelles. Notre étude nous a permis d'identifier des blocages liées à l'organisation des formations : manque de coordination entre les cours surtout dans les domaines qui ne relèvent pas du cœur de la formation, surcharge du nombre d'heures déjà dispensées, difficultés financières, manque de spécialistes sur ces thématiques en interne, difficulté à les identifier en externe, éclatement des parcours des étudiants (surtout dans les grandes écoles où de plus en plus d'étudiants se fabriquent une formation « à la carte ») : comment savoir alors qu'ils ont eu leur compte de réflexion et de formation sur un domaine relevant souvent d'un choix parmi d'autres cours ?

Par ailleurs, l'expérience concrète de la vie des formations à l'épreuve du terrain montre une grande diversité de pratiques, liées non seulement à la diversité des disciplines, des missions propres et des contraintes de chaque établissement. Ces différences reflètent aussi des cultures propres, des traditions, des positionnements pédagogiques spécifiques. La prise en compte de la formation à la RSE s'inscrit dans une culture locale[6].

Pour finir, nous avons pu comprendre que la logique d'un responsable universitaire (assurer d'organiser la cohérence d'un grand ensemble) est susceptible de s'opposer partiellement aux attentes des étudiants ou encore à celle des enseignants-chercheurs. D'un côté, les responsables de formation ont comme préoccupation première d'assurer grâce à une bonne gestion, la pérennité de la formation tout en l'adaptant aux nouvelles contraintes qui pèsent sur elles. D'un autre, les étudiants attendent une formation, un diplôme, une garantie d'emploi à la hauteur des investissements consentis. Enfin, les enseignants, qui sont aussi des chercheurs, attendent une reconnaissance académique (difficile dans les champs qui exigent la transdisciplinarité), des moyens de développer leurs activités et la garantie de leur liberté de réflexions et d'actions. Sur le terrain, ces diverses logiques peuvent s'opposer, se compléter, ou se recouvrir, témoignant ainsi non seulement de la variété et de la complexité des organisations que sont les institutions de formation, mais aussi de la diversité des intérêts et des objectifs des acteurs qui les composent.

5. Comparaisons internationales

La notion d'entreprise socialement responsable s'est imposée depuis de nombreuses années dans les pays anglo-saxons, et tout spécialement aux États-Unis où le mouvement consumériste pèse considérablement sur la stratégie des entreprises. Accusées de faire fabriquer leurs marchandises

6 De la même façon que la formation à l'éthique proposée dans les écoles d'ingénieurs françaises s'inscrit soit dans un héritage de type encyclopédique (la tête bien faite), soit dans héritage social (le rôle social de l'ingénieur) (Didier 2002).

dans des pays où l'on fait travailler des enfants, de grandes sociétés américaines en ont jadis fait les frais.

En Europe, la pression consumériste est plus ou moins forte selon les pays. Les Pays-Bas, la Grande-Bretagne et l'Allemagne, notamment, sont plus touchés que la France. Par ailleurs, la notion de RSE n'intègre pas les mêmes critères dans chacun de ces pays. Si l'éthique et la morale sont très présentes dans l'approche anglo-saxonne, par exemple, c'est plutôt l'éducation ou l'environnement qui engage une entreprise en Allemagne. En France, la responsabilité d'une entreprise est plutôt liée au social.

Afin de mieux comprendre la dimension culturelle de la prise en compte de la RSE dans le monde économique et dans la formation), un deuxième échantillon a été constitué avec des institutions se situant hors du périmètre de notre étude originale (la région Nord Pas de Calais). Celui-ci comprend en France : l'ESSEC et l'Ecole centrale de Paris ; Au Québec : HEC Montréal, l'école des sciences de gestion de l'Université du Québec à Montréal et la faculté d'ingénierie de l'Université de Sherbrooke ; au Royaume-Uni : la London Business School ; en Allemagne : l'Université des sciences appliquées de Constance et l'Université Humboldt de Berlin ; en Inde : l'Indian Institute of Managment de Bangalore ; et pour finir plusieurs universités de l'Etat du Burundi.

Nous retiendrons ici trois cas observés au Québec qui illustrent l'influence de la culture anglo-saxonne sur les choix pédagogiques : avec un centrage sur l'éthique individuelle et l'exemplarité à HEC Montréal (comme dans beaucoup de MBA nord-américains) ; l'articulation de la RSE à un domaine très peu développé en Europe (l'éthique professionnelle pour les ingénieurs) à l'Université de Sherbrooke, (ce choix est d'ailleurs à l'image de la plupart des formations d'ingénieurs québécoises). Le cas de l'ESG de l'UQAM se distingue par une approche visant à articuler développement durable, éthique et responsabilité sociale (ce qui n'est pas si courant en Amérique du Nord où la question du développement durable est souvent éloignée de celle de l'éthique et/ou ce la responsabilité sociale)

- A HEC Montréal qui est une des écoles de commerce les plus prestigieuses du Canada, le comportement éthique est annoncé comme une des qualités que l'école veut transmettre à ses étudiants. Il existe une chaire de « management éthique » dont l'objectif est d'encourager l'intégrité des personnes au travail, en s'appuyant sur des grandes figures morales comme Gandhi ou Martin Luther King. Des cours d'éthique optionnels sont proposés dans la plupart des programmes ; depuis 2005, tous les étudiants sont tenus de suivre un cours en management éthique. C'est une approche centrée sur les comportements très similaire à celles développées dans les MBA américains les plus réputés.
- Dans un style très différent, centré sur le métier (la « profession ») d'ingénieur, la faculté du Génie de l'Université de Sherbrooke se présente comme un soutien actif de la cause du développement durable avec son Observatoire de l'environnement et du

développement durable, la maîtrise en environnement qu'elle propose depuis 1974 et son Centre de formation en environnement (le plus important au Québec). Dans une approche très spécifique au monde anglo-saxon, des travaux en « éthique professionnelle » ont conduit à la publication du premier ouvrage francophone en E*thique de l'Ingénierie* en 1991, avec la collaboration de l'Ordre des ingénieurs du Québec.

- L'école des sciences de la gestion de l'UQAM se donne pour mission « de former des professionnels compétents, créatifs ainsi qu'intègres, critiques et socialement responsables». De nombreux cours en lien avec la RSE sont proposés visant à « développer une compréhension articulée de la dynamique à deux vitesses des mondialisations économiques et sociopolitiques et des enjeux et défis de gouvernance sociale qui en émergent». On trouve à l'ESG un Master en développement durable, un « bloc » obligatoire sur le thème « éthique, responsabilité sociale et développement durable » destiné à l'ensemble des étudiants et depuis 2000, une Chaire de RSE et de développement durable rassemblant des professeurs, chercheurs et étudiants ainsi que des praticiens de la gestion.

Nous avons ensuite retenus deux cas en Allemagne. L'un concerne une université des plus prestigieuse, l'autre une université moins réputée mais hébergeant en son sein des chercheurs reconnus dans le monde entier dans le domaine de la normalisation. Notons que les initiatives retenues n'évoquent pas la formation environnementale que l'on s'attendait à voir dominer la conception germanique de la RSE. Osons l'hypothèse que cette question allant de soi, elle ferait moins l'objet de communication visant pour les formations à se « distinguer ».

- L'Université Humboldt de Berlin est une université publique parmi les cinq meilleures en Allemagne. Au sein de sa composante gestion et commerce, il existe un cours de « gouvernement des entreprises » et un cours de « management international » au cours duquel sont abordés explicitement les enjeux de la RSE et de l'éthique des affaires. Pendant des années, l'Institut du management a consacré une part de ses activités de recherches à la question de la gouvernance. Il organise régulièrement depuis 2004 des grandes conférences internationales sur la RSE.

- L'Université des sciences appliquées de Constance est une petite université publique qui a intégré la question de l'éthique avec une vision très pragmatique : « déterminer comment l'éthique peut constituer un avantage pour une entreprise dans l'environnement d'un marché concurrentiel ». De nombreux cours sont proposés, ainsi qu'une université d'été tous des deux ans et une conférence annelle sur la RSE depuis 2004. L'Institut pour le management interculturel des valeurs et de la communication, à l'origine du « système de management par les valeurs » (SMV), est très présent

dans la tentative au sein de l'ISO de créer une norme pour la responsabilité sociale des entreprises (l'ISO 26000).

Les deux derniers cas sont situés dans deux mondes particulièrement différents des contextes Québécois et européen. Ils sont aussi profondément distincts l'un de l'autre. L'Inde est un pays en pleine explosion économique où coexistent des immenses fortunes et une grande pauvreté, un pays où le niveau de développement en technologie de pointe est très élevé. Le Burundi est quand à lui un des pays les plus pauvre de la planète. Il sort d'une période de guerre qui a laissé le pays meurtri. Ce choix qui peut paraître surprenant pour finir ce parcours voulait remettre en perspective notre réflexion dans le contexte le plus large possible : invitation à penser globalement.

- L'Institut Indien du Management de Bangalore est la meilleure des six écoles de management créées en 1973 par le gouvernement indien. Son programme de Master international en management est reconnu comme une innovation majeure dans la formation professionnelle des cadres dirigeants. L'IIMB propose de nombreux cours en lien avec les enjeux de la RSE Son Center for corporate gouvernance and citizenship, créé en 2003, s'intéresse à la réputation des entreprises, la compétitivité globale, la création de richesse et le développement durable en proposant des cours, du conseil en entreprises en menant des recherches. De façon étonnante, on note dans cette institution comme d'autres écoles indiennes la co-existence de cours d'éthique s'appuyant sur les valeurs traditionnelles indienne et de cours empruntés dans leur intégralité aux ouvrages publiés dans les grandes universités américaines. Certains cours prennent en compte la question de la corruption et de la gouvernance des institutions publiques qui est une question cruciale en Inde.

- Au Burundi, l'enseignement supérieur concerne 15.000 étudiants (pour 7 millions d'habitants). Les années de guerre ont vu la production chuter dans tous les secteurs, les infrastructures économiques et sociales détruites et les programme de développement s'arrêter. Les préoccupations de développement ont fait place à l'assistance humanitaire. Les défis à relever pour les entreprises sont immenses : appliquer les normes fondamentales du travail de l'OIT, avec une attention pour l'accès au travail des femmes, prendre en compte des besoins de l'environnement social des entreprises par la mise en place de dispensaires ou d'écoles, et de campagne de prévention et d'information sur le sida, veiller au développement durable, avec une attention particulière à la protection des ressources fondamentales que sont les forêts. Au sein de l'Université de Burundi, nous avons noté la création par des étudiants d'un conseil pour l'étude et l'éradication de la pauvreté en Afrique. Le projet de l'Université des Grands lacs insiste sur la redynamisation de l'éducation et la formation des jeunes aux valeurs Ubushingantha (l'idéal de l'intégrité sociale au Burundi) et à

l'éthique sociale surtout en ce moment où la guerre a déchiré le issu social et a détérioré tout le système moral et éthique. Au sein de l'Université de Ngozi, nous avons noté la présence d'un centre de recherche en agriculture et développement durable (le CERADER) très actif qui offre des formations, mène des recherches et joue le rôle d'intermédiaire technique pour du micro-crédit.

Conclusion

Dans le cadre de notre recherche, nous avons pu repérer que l'intégration de ce concept de RSE est sous tendue par l'idée selon laquelle il s'agit d'un savoir (non stabilisé) dont la valeur ne réside pas tant dans son potentiel d'émancipation ou de ces perspectives scientifiques, que dans sa capacité à répondre aux besoins de l'économie. Un des paramètres principal auxquels les masters et écoles doivent composer, consiste à être capable de produire des techniques et des savoirs profitables au système (utilisation des connaissances à des fins pratiques). En définitive, les masters et écoles se trouvent dans une situation où leur survie dépend de leurs capacités à concilier une offre de formation conforme aux exigences du pouvoir économique, et une demande plus progressiste de remise à niveau permanente du savoir, voire de sa remise en question. Ainsi, tout en suivant le mouvement (dans la mesure où elle n'est pas maîtresse des moyens financiers de son fonctionnement), il est également question de professionnaliser (au sens de l'acquisition d'une habilité technique). Au travers du réservoir de recherche que peut constituer l'université à laquelle sont rattachés les masters et écoles, ils peuvent se donner un but plus ambitieux de formation spirituelle et morale « d'étudiants-citoyens ».

Annexe : Glossaire utilisé au cours de l'enquête et envoyé au préalable à chacune des personnes interrogées

1. Approche comptable et financière Activisme actionnarial, fonds éthiques, Investissement socialement (ISR), achats responsables, microcrédits, agences de notation, lutte contre la corruption…

2. Approche politique Mouvements écologiques et altermondialistes, Développement durable, ADEME, ONU, OIT, Commission Brundtland, Conférence de Rio, Agenda 21, Protocole de Kyoto, Global compact, GRI, territoires, développement, démocratie participative, maîtrise sociale des techniques, insertion par l'économique, commerce équitable

3. Approche réglementaire et juridique Principes directeurs de l'OCDE à l'intention des multinationales, convention de OIT, Loi NRE, certifications (ISO, SA8000..), Principe de précaution, codes de conduite, chartes, code d'éthique, responsabilité juridique, permis d'émission, autorégulation, gouvernement d'entreprise

4. Approche par les parties prenantes Clients, pouvoirs publics, banques, actionnaires, fournisseurs, salariés, syndicats, riverains, médias, boycott, dénonciation, menace médiatique, contre-pouvoir transnational, ONG, associations de consommateurs, éthique sur l'étiquette

5. Approche nouvelles exigences sociétales Transparence, réhabilitation de la confiance, scandales financiers, catastrophes naturelles, lutte contre la corruption, éthique des affaires et des entreprises, développement régional, tourisme éthique, rôle des médias, opinion publique

6. Approche environnementale Biodiversité, protection du milieu naturel, écosystème, effet de serre, déchets, eau, changement climatique, éco-efficacité, énergies renouvelables, agriculture biologique, combustion fossile, recyclage, audit environnemental, gestion des externalités, fiscalité écologique, analyse du cycle de vie, SME

7. Approche sociale Dialogue social, syndicalisme, œuvres sociales, Conditions de travail, rémunérations, droit des salariés, participation des salariés, démocratie d'entreprise, travail des enfants, insertion, employabilité, harcèlement, discriminations, minorités visibles, handicap, diversité culturelle et ethnique, droits de l'Homme

8. Approche professionnelle Professionnalisation de nouveaux métiers : déontologues, responsable de développement durable, analyste extra financier, auditeurs sociaux, médiateurs, Secteur de l'économie sociale, communication institutionnelle…

9. Approche managériale et stratégique Management des risques, management environnemental, culture d'entreprise, citoyenneté d'entreprise, diagnostic RSE, valeurs d'entreprise chartes éthiques ou codes, mécénat, fondations d'entreprise**.**

10. Approches plus théoriques, théorie des parties prenantes, contrat social entreprise-société, confiance, justice sociale, histoire de la pensée économique, capitalisme, paternalisme, catholicisme social, bien commun**.**

Références bibliographiques

CAPRON M., 2006, « Une vision européenne des différences USA/Europe continentale en matière de RSE ou Pourquoi la RSE en Europe est-elle un objet politique et pas éthique ? », *Opening Conference of the International Workshop on Corporate Social Responsibility*, Montréal : UQAM, 12-15/10/2006.

CARROLL, A. B., 1999, "Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct", *Business & Society*, 38 (3), pp. 268-295.

DIDIER C., HUET R., 2008, "Corporate social responsibility in engineering education. A French survey", *European Journal of Engineering Education*, Vol 33, n°2, May 2008, 169-177.

DIDIER C., HUET R., avec la collaboration de BENSOUYAH H., 2006, *La responsabilité sociale et environnementale dans l'enseignement supérieur de la région Nord Pas de Calais*, rapport d'étude, consultable en ligne à l'adresse : www.campusresponsables.com/documents/synthese-rse.pdf

EUROPEAN COMMISSION - EMPLOYMENT AND SOCIAL AFFAIRS, 2001, *Promoting a European framework for corporate social responsibility. Green Paper*. Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communities.

MATTEN J., MOON J., 2004, "Corporate Social Responsibility in Europe". *Journal of Business Ethics*, Vol. 54 (4), pp. 323-337.

NORMAN W., 2006, "Can we promote CSR without criticizing CSR?", *Proceedings of the 4th Aderse international conference*, Bordeaux.

THE ASPEN INSTITUTE CENTER FOR BUSINESS EDUCATION, *Beyond Grey Pinstripes*. Consultable en ligne à l'adresse : www.beyondgreypinstripes.org

Educating socially responsible leaders. A survey of Higher education's CSR programmes

Abstract

In this paper, we present and discuss the results of a survey of how Corporate social responsibility (CSR) is being discussed and taught at University in France, in various fields of education (engineering, business, communication, applied sciences). This paper is based on an original survey made in French institutes of higher education and on comparisons with ten international references.