



**HAL**  
open science

## La recherche-intervention au service de l'enseignement de la RSE

Pierre Baret

► **To cite this version:**

Pierre Baret. La recherche-intervention au service de l'enseignement de la RSE. Management & sciences sociales, 2018, La responsabilité sociétale des écoles de management en France, 25, pp.50-62. hal-02159645

**HAL Id: hal-02159645**

**<https://hal.science/hal-02159645>**

Submitted on 18 Jun 2019

**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.

Copyright

---

# La recherche-intervention au service de l'enseignement de la RSE

---

**Pierre Baret**

Professeur HDR, La Rochelle Business School - Excelia Group, CEREGE (EA 1722)  
baretp@excelia-group.com

*L'objet de cet article est de montrer qu'un enseignement de la RSE adossé à la pratique de la recherche-intervention (RI) permet d'éviter les écueils identifiés par Parker (2018) dans son réquisitoire contre les Business Schools. Pour ce faire, dans un premier temps, nous explorons la spécificité de l'enseignement de la RSE qui se caractérise par : 1°) sa transversalité qui questionne l'ensemble des disciplines traditionnelles de gestion ; 2°) sa nécessaire interactivité pour stimuler un regard critique ; 3°) l'accompagnement à l'identification des problématiques « RSE » ; 4°) la complexité de l'objet « RSE » ; 5°) l'évolution extrêmement rapide que connaît ce champ. Dans un second temps, nous montrons que la RI, en immergeant durablement l'enseignant-chercheur au sein de l'organisation, permet de : 1°) coupler une visée transformative du réel avec la construction de connaissances scientifiques et d'enseignements ; 2°) générer une co-construction de connaissance entre acteurs de l'entreprise et chercheurs ; 3°) s'enrichir de l'hétérogénéité des parties prenantes en instaurant le dialogue. Ce faisant, nous démontrons ainsi que la pratique de la RI permet de construire un enseignement de la RSE qui répond à l'ensemble des cinq catégories d'enjeux que nous avons identifié. Partant, ce couplage RI-enseignement de la RSE répond aux pièges énoncés par Parker en contribuant 1°) à remettre en cause le modèle actionnarial dominant, 2°) à développer l'esprit critique des étudiants et 3°) à faire concrètement évoluer les pratiques des entreprises vers plus de responsabilité.*

*Mots clés : Recherche-Intervention, Enseignement de la RSE.*

*This article aims to demonstrate that teaching CSR based on action-research avoids the pitfalls identified by Parker (2018) in his indictment against the Business Schools. To do this, we first explore the specificity of CSR education. It is characterized by: 1) its transversal nature, which questions all conventional management disciplines; 2) its inherent interactivity which stimulate a critical perspective; 3) support in identifying CSR issues; 4) the complexity of the «CSR object»; 5) the extremely fast evolution of this area of study. In a second step, we demonstrate that action-research, by permanently immersing the researcher within the organization, lead to: 1) combine a goal of transforming organizations with the construction of scientific knowledge and teaching; 2) generate a co-construction of knowledge between company members and researchers; 3) be enhanced by the stakeholders' heterogeneity through the establishment of dialogue. In doing so, we demonstrate that the practice of action-research makes it possible to build CSR education that addresses all five categories of issues that we have identified. As a result, this link between action-research and CSR education responds to the pitfalls set out by Parker. Indeed, it contributes: 1) to question the dominant shareholder model, 2°) to develop students' critical thinking skills and 3°) to make companies' practices evolve in a concrete way towards greater responsibility.*

*Keywords: Action-Research, CSR education.*

## Introduction

Dans *The Guardian* du 27 avril 2018, Martin Parker signait un réquisitoire au vitriol contre les « *Business Schools* » (Parker, 2018). Plusieurs auteurs ont souligné la portée limitée de ces critiques (elles sous-estiment de nombreuses évolutions depuis les années 2000 et dénotent un tropisme sur le monde anglo-saxon)<sup>1</sup>. Toutefois, il nous semble important de ne pas ignorer certains maux que Parker dénonce. Nous en retenons trois qui questionnent directement l'enseignement de la RSE dans les grandes écoles et universités :

- la plupart des enseignements présupposent l'efficacité des mécanismes de marché et la primauté de l'intérêt des actionnaires ;
- sous couvert de former des cadres de haut niveau, elles produisent principalement une main d'œuvre formatée, dépourvue d'esprit critique ;
- les enseignements portant sur la responsabilité et l'éthique constituent un alibi marketing permettant de se donner bonne conscience, sans agir.

L'objectif du présent article est de montrer que la pratique d'une forme particulière de recherche qualitative, la recherche-intervention appliquée au champ de la RSE, permet de nourrir un enseignement qui amène les étudiants à 1°) découvrir les limites des paradigmes dominants ainsi que les alternatives possibles ; 2°) susciter l'esprit critique en mettant en évidence, au travers d'exemples concrets vécus par l'enseignant, les failles des outils issus des modèles théoriques lorsqu'ils sont déployés dans les organisations ; 3°) s'approprier des méthodes opérationnelles de résolution de problèmes liés à des enjeux de responsabilité afin d'agir de manière effective sur le réel et d'être capable de faire face à des problématiques nouvelles. En effet, comme nous le verrons, la recherche-intervention (désormais RI) appliquée aux enjeux de RSE implique une immersion longue du chercheur dans l'entreprise. Celui-ci va directement contribuer à l'identification des problématiques liées aux enjeux sociaux et environnementaux auxquels est confrontée l'organisation ainsi qu'à l'élaboration de solutions opérationnelles permettant à l'entreprise d'évoluer vers une meilleure prise en compte de ces enjeux.

Pour ce faire, dans une première partie, nous montrerons que l'enseignement de la RSE présente un certain nombre de particularismes qui rendent son adossement à la recherche particulièrement intéressant. À ce niveau, nous commencerons par retracer brièvement l'émergence de l'enseignement de la RSE. Cela nous permettra, ensuite, de mettre en évidence ses singularités. De là, nous pourrons identifier les enjeux de son enseignement puis conclure à l'importance de pouvoir adosser cet enseignement à la recherche. Dans une seconde partie, nous nous attacherons à démontrer que la RI s'avère constituer une forme de recherche particulièrement pertinente pour nourrir un cours de RSE. Nous commencerons par présenter ce qu'est la RI en insistant sur la tension qui la sous-tend, entre transformation du réel et construction de la connaissance scientifique. Nous montrerons ensuite que la RI repose sur une co-construction des connaissances qui permet de nourrir un enseignement de la RSE ancré dans la réalité des organisations. Enfin, nous verrons comment la RI induit la création d'un espace de dialogue avec des acteurs hétérogènes. Ceci permet d'enseigner une compétence essentielle à quiconque souhaite contribuer au déploiement de démarches responsables : savoir dialoguer avec les parties prenantes.

## Particularismes de l'enseignement de la RSE et pertinence de l'adosser à une démarche de recherche

### Une brève histoire de l'émergence de l'enseignement de la RSE

L'introduction de la RSE dans l'enseignement des sciences de gestion est relativement récente. Cela correspond à l'appropriation, par ce champ, des problématiques de développement durable popularisées par les célèbres rapports Meadows (1972) et Brundtland

1. Bertrand Venard (*The Conversation*, 3/10/18) : <https://the-conversation.com/video-faut-il-fermer-les-ecoles-de-management-104342> ; Ilyess El Karouni (*Le Monde*, 4/10/18) : [https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/10/04/ce-qui-apportent-les-business-schools-aux-etudiants-est-reel-et-concret\\_5364593\\_3232.html](https://www.lemonde.fr/idees/article/2018/10/04/ce-qui-apportent-les-business-schools-aux-etudiants-est-reel-et-concret_5364593_3232.html).

---

(1987). Les disciplines associées à la biologie et la physique notamment ont développé cet enseignement sensiblement plus tôt, mais principalement -sinon exclusivement- au travers du volet environnemental. L'enseignement de la science économique a, dès le début du XX<sup>ème</sup> siècle abordé ces thèmes, mais de manière « séquencée » en traitant séparément les enjeux sociaux (économie du travail), les enjeux environnementaux (économie de l'environnement) et, bien sûr, les enjeux « sociétaux » (macro-économie). Mais l'enseignement des sciences économiques insistait sur la responsabilité de l'État pour pallier les défaillances du marché (du point de vue des approches orthodoxes) ou pour les réguler (dans une logique hétérodoxe).

Quelques travaux académiques marginaux ont, dès le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle, pointé la responsabilité des entreprises, ou plus précisément de leurs dirigeants (Bowen, 1953). L'essor s'est produit dans le dernier quart du XX<sup>ème</sup> siècle en introduisant le concept de « parties-prenantes » (Freeman, 1984), élargissant ainsi le conflit d'agence (Jensen et Meckling, 1976), donc la responsabilité de l'entreprise, à un grand nombre de composantes de la société (salariés, consommateurs, ONG...) (Hill et Jones, 1992). Mais l'enseignement d'une responsabilité sociale de l'entreprise demeure quasi inexistant. Il faut attendre la fin des années 1990 pour que quelques formations pionnières commencent à l'évoquer, au sein des Écoles de Commerce. Dans un premier temps, il ne s'agit pas à proprement parler d'un « cours de RSE », mais plutôt d'interventions pédagogiques sporadiques qui soulignent la responsabilité des entreprises envers des enjeux sociaux et environnementaux. Progressivement, l'enseignement de la RSE se structure...

Jusqu'au milieu des années 2000, son enseignement reste l'apanage de quelques « Masters Spécialisés » sur l'environnement et le développement durable. L'enjeu pédagogique est limité car il s'adresse à des étudiants *a priori* concernés par le sujet, donc réceptifs à un questionnement autour du rôle, de la mission, et donc de la responsabilité de l'entreprise. Ce n'est qu'à partir du milieu des années 2000 que l'enseignement de la RSE commence à se diffuser dans des pro-

grammes généralistes<sup>2</sup>. L'enjeu pédagogique prend, alors, une autre dimension car il s'agit de s'adresser à un public pour lequel il n'est pas spontané, voire incongru, de s'interroger sur la responsabilité de l'entreprise. Progressivement, depuis, l'ensemble des Écoles et IAE ont adopté, puis généralisé l'enseignement de la RSE à l'ensemble de leurs programmes.

### La RSE, une discipline comme les autres ?

De cette évolution de l'enseignement de la RSE vers un large public d'étudiants, souvent circonspect voire sceptique envers cet enseignement qui remet en cause certains de ses acquis, émerge tout un questionnement autour de la place à accorder à un nouvel enseignement, aux contours flous, aux côtés de disciplines bien ancrées et identifiées, telles la finance, le marketing, la comptabilité, les ressources humaines, etc. Plusieurs raisons à cela. Schématiquement, nous identifierons cinq catégories de facteurs explicatifs :

- Premièrement, l'enseignement de la RSE est, par essence, transversal. Il questionne l'ensemble des disciplines de gestion (finance, marketing, ressources humaines, comptabilité, etc.), voire les disciplines connexes (les théories économiques, la sociologie des organisations, les sciences politiques, etc.) qui sont également enseignées dans les écoles de commerce et IAE.

- Deuxièmement, il est « disruptif » au sens où il invite à remettre en cause nombre de connaissances souvent présentées, acquises et comprises comme des « vérités intangibles ». Ainsi, les normes comptables en vigueur apparaissent comme des conventions sur lesquelles se sont accordés un certain nombre d'acteurs afin d'évaluer la « valeur » d'une entreprise. En ce sens, elles apparaissent tout à fait discutables, avec de nombreuses limites. De même, pour le modèle standard de gouvernance de l'entreprise destiné à protéger une unique partie prenante particulière, l'actionnaire.

---

2. L'École de Commerce de La Rochelle fut l'une des premières à proposer un Master Spécialisé sur le développement durable dès 1999, puis à étendre l'enseignement de la RSE à l'ensemble du « Programme Grande École » dès 2005.

- Troisièmement, il repose sur la stimulation de l'esprit critique, en devant éviter l'écueil du dogmatisme. Il fait référence à des « valeurs », des normes de comportement des acteurs qui composent les organisations. Le risque est de glisser d'un enseignement « neutre » qui vise à identifier des enjeux sociaux et environnementaux, avec les éventuels dilemmes éthiques associés, à un enseignement « idéologique » prescripteur de « bonnes » valeurs, de « bons » comportements et de « bons » choix correspondant à une « bonne » éthique.

- Quatrièmement, l'enseignement de la RSE porte sur un « objet » complexe. En effet, la notion de parties prenantes renvoie à un ensemble fortement hétérogène (Jones, 1980 ; Freeman, 1984), dont la définition même est sujette à controverses (Phillips *et al.*, 2003 ; Gond et Mercier, 2005). Hétérogénéité renforcée par la multiplicité et le caractère souvent contradictoire des attentes dont elles sont porteuses. De fait elles sont difficiles à classer et/ou à hiérarchiser (Mitchell *et al.*, 1997). La complexité est accentuée par la diversité des interactions entre ces parties prenantes (Mitchell *et al.*, 1997 ; Frooman, 1999) qui fait que cet ensemble disparate d'acteurs s'apparente à un réseau sociocognitif complexe (Simon, 1962 ; Ancori, 2008). Enfin, cette complexité est difficile à appréhender car elle ajoute à des éléments quantitatifs, des éléments difficilement quantifiables -de type externalités, etc.- voire purement qualitatifs -valeurs, vision de l'entreprise, etc.- (Barret et Helfrich, 2018).

- Cinquièmement, si l'enseignement de toutes les disciplines de science de gestion doit constamment s'adapter aux évolutions des connaissances, des pratiques des entreprises et de leur contexte socio-juridico-économique, ceci est poussé à son paroxysme au niveau de l'enseignement de la RSE. Il s'agit d'un champ encore en émergence, que ce soit sur le plan de la recherche (pas de consensus sur les modalités de construire une comptabilité élargie ou un *reporting* extra-financier), au niveau des entreprises (celles qui ont intégré le sujet sont confrontées à de multiples problématiques, tandis que d'autres s'abritent derrière un « *greenwashing* » de moins en moins crédible) ou au niveau des politiques publiques (qui ne savent pas tou-

jours jusqu'où, ni comment, réglementer). Il s'agit, donc, de proposer des cours constamment actualisés qui ne peuvent se contenter de s'appuyer sur des manuels plus ou moins dépassés quelques mois après leur parution.

### Les enjeux de l'enseignement de la RSE

Du premier facteur, le caractère transversal de la RSE, découle plusieurs possibilités quant à la manière d'enseigner la RSE. Faire un cours de RSE dans un module spécifique, comme existent les cours de marketing, de finance, de comptabilité. À l'inverse, intégrer un volet RSE dans chacune des disciplines classiques en abordant dans le cours de comptabilité la difficulté à appréhender les dimensions sociales et environnementales, dans le cours de finance, les enjeux d'un *reporting* extra-financier, etc. Un cours autonome de RSE présente l'avantage de la simplicité de mise en œuvre avec un professeur dédié. Mais c'est son intégration à l'ensemble des disciplines qui permet d'intégrer sa dimension transversale. La RSE n'apparaît plus, alors, comme une discipline autonome, mais comme une manière de questionner, remettre en cause et faire évoluer les enseignements traditionnels des sciences de gestion. De fait, cela implique également d'ouvrir et former les enseignants de chacune des disciplines traditionnelles à la remise en cause des modèles traditionnels sur lesquels ils fondent leur enseignement. Cela requiert un degré de maturité de l'institution d'enseignement supérieur et de son corps professoral qui s'inscrit dans le temps long. Dans cette perspective, l'enseignement de la RSE sous forme de cours autonome semble s'imposer comme une étape de transition incontournable. Dans un second temps, quelques enseignants-chercheurs s'approprient et intègrent ce questionnement autour des enjeux sociaux et environnementaux dans leurs disciplines spécifiques. Puis, à terme, l'ensemble des cours intègre spontanément le questionnement RSE, faisant disparaître la nécessité d'un enseignement autonome.

Le second facteur, le caractère « disruptif » de la RSE qui remet en cause nombre de schémas standards d'enseignement des disciplines traditionnelles de sciences de gestion, impose aussi des modalités pédagogiques favorisant le développement de l'esprit critique

de l'étudiant. Le cours magistral, où l'enseignant dispense *ex cathedra* des connaissances et savoirs scrupuleusement notés par un parterre d'étudiants passifs, s'accorde mal d'un enseignement qui veut stimuler une analyse critique des modèles d'analyse dominants. Cela nécessite d'incessantes interactions entre l'étudiant et le professeur. Ce dernier doit créer un climat de confiance qui autorise l'étudiant à livrer son analyse propre, même si celle-ci est insuffisamment structurée. En la matière, ce n'est pas le nombre d'heure de face-à-face pédagogique qui prévaut, mais la qualité de l'interaction avec l'enseignant. En termes pratiques, 5 heures de TD seront infiniment plus efficaces que 20 heures de CM...

Le troisième facteur souligne l'écueil d'un enseignement normatif, dogmatique, voire idéologique de la RSE. Sous couvert d'apporter un esprit critique à l'étudiant, l'enseignant lui indique la manière dont il doit analyser les enjeux sociétaux et environnementaux auxquels sont confrontées les entreprises. Partant, il lui dicte les choix et normes de comportement qu'il devra adopter afin de se comporter de manière responsable. Nous défendons clairement l'idée inverse<sup>3</sup>. Selon nous, la notion de responsabilité est antinomique avec l'idée de devoir se conformer à un comportement prescrit. Nous nous situons clairement dans la perspective d'Arendt (1963) où l'individu responsable doit avant tout préserver son « *pouvoir de penser* ». Dans ce cadre, l'enseignant doit apporter à l'étudiant la capacité à identifier le dilemme éthique<sup>4</sup>, non la réponse à apporter. Le cours de RSE doit amener l'étudiant à se poser les bonnes questions (est-il possible d'obtenir tel produit à ce tarif, tout en respectant des conditions de travail conformes aux droits des travailleurs ?). L'enseignement doit également lui apporter la connaissance de solutions envisageables, de risques encourus en cas de « mauvaises » pratiques (risques légaux, réputationnels, etc.), et des intérêts stratégiques à adopter des pratiques respon-

sables (accès à des marchés, financement par l'ISR, etc.). L'enjeu est double. Il s'agit de former de futurs collaborateurs capables :

- d'identifier les impacts sociaux et environnementaux des choix opérés par l'entreprise sur l'ensemble de ses parties prenantes ;
- le cas échéant, de construire un argumentaire cohérent et de proposer des solutions alternatives pertinentes, adaptées aux spécificités de l'entreprise et de son contexte, intégrant les attentes des parties prenantes (estimées comme légitimes).

Le quatrième facteur, la complexité de « l'objet RSE », induit un positionnement « humble » de l'enseignement. Le cours traite d'un sujet difficile à saisir dans sa globalité et sa complexité. Il doit inciter l'étudiant à s'inscrire dans une logique de recherche : questionner les définitions des concepts et notions mobilisées, se référer aux dernières avancées de la recherche, utiliser l'outillage analytique disponible en ayant conscience de ses limites... Contrairement aux autres disciplines, le cours ne peut s'appuyer sur des corpus théoriques aboutis, des concepts et notions définis de manière univoque. Il s'agit plus de susciter le doute, la prudence, la curiosité... Et plus difficile, de mobiliser conjointement différents cadres théoriques qui apportent des éclairages complémentaires sur cet objet complexe qu'est la RSE. Dans la section suivante, nous montrerons que, sur ce point, la recherche scientifique s'impose comme un complément indispensable à cet enseignement.

Le cinquième facteur de spécificité de l'enseignement de la RSE est son caractère fortement évolutif. Plus encore que dans les disciplines dites « classiques » de gestion, le cours doit être constamment réadapté en fonction des évolutions de la connaissance scientifique, des pratiques et problématiques des entreprises ainsi que du contexte réglementaire et normatif. Là encore, la pratique

3. Entre collègues, nous avons eu de nombreux débats à ce sujet. Nous ne prétendons pas, ici, apporter une réponse indépassable ou qui fasse consensus, mais simplement notre analyse personnelle.

4. Par exemple, je suis acheteur dans une entreprise. Afin de minimiser les coûts, ma direction m'impose d'accepter la proposition d'un fournisseur travaillant avec des sous-traitants peu respectueux des droits de l'homme. Malgré un premier refus de ma part, pour des motifs éthiques, et après avoir souligné les risques réputationnels, voire légaux, pour l'entreprise, la direction me fait comprendre que ne pas me conformer à sa demande m'expose à un risque de perdre mon emploi. D'un côté, j'ai une responsabilité à concourir à alimenter une chaîne d'approvisionnement qui exploite certains de ses employés. D'un autre côté, j'ai une responsabilité envers ma famille, mon conjoint étant au chômage et ayant trois enfants à nourrir.

active de la recherche s'impose en amont de la construction d'un cours pertinent et actualisé. Tout d'abord, parce qu'elle impose à l'enseignant-chercheur (EC) d'être constamment à jour de l'évolution de la connaissance scientifique. Cela lui permet d'intégrer à son cours de nouvelles solutions à des problématiques émergentes (par exemple, de nouvelles propositions de comptabilité élargie qui permettent aux entreprises qui ont déployé des démarches RSE de les évaluer). Ensuite, car certaines formes de recherche, qui implique une grande proximité avec les entreprises, permettent à l'EC d'identifier et retracer auprès de ses étudiants l'évolution des problématiques de responsabilité sociale et environnementale des entreprises, ainsi que de leurs (bonnes) pratiques. Enfin, car l'activité de recherche impose à l'EC d'être à jour des évolutions réglementaires et normatives et d'analyser leurs impacts sur les organisations (par exemple, la structuration progressive des exigences de *reporting* extra-financier depuis l'article 116 de la Loi NRE de 2001, jusqu'à la dernière réglementation européenne, en passant par le Grenelle II de l'environnement ont progressivement limité les possibilités de « *greenwashing* »).

### La recherche, un atout pour l'enseignement de la RSE

Au sein des universités, le « Maître de Conférences » ou le « Professeur des Universités » a toujours eu la double mission d'enseignant-chercheur. Ceci n'est le cas que depuis le début des années 2000<sup>5</sup> au sein des Écoles de

Commerce membres de la CGE (Conférence des Grandes Écoles)<sup>6</sup>. Cette évolution s'est faite sous la pression des instances d'accréditation nationales et internationales (AACSB, EPAS, EQUIS, AMBA, etc.). Du point de vue de ces dernières, avoir une activité de recherche<sup>7</sup> est un moyen de s'assurer que chaque membre du corps professoral est apte à dispenser un enseignement de qualité, adapté aux exigences du monde professionnel<sup>8</sup>.

Bien évidemment, il ne s'agit pas, ici, de défendre l'idée que ce moyen est le seul ou le plus pertinent, encore moins qu'il est infailliable : certains professeurs peuvent être d'excellents chercheurs et de déplorables enseignants (faute de compétences pédagogiques et/ou d'une connaissance fine de la « réalité » de l'entreprise) ; à l'inverse, il existe d'excellents enseignants qui, sans avoir d'activité de recherche, ont une connaissance approfondie des dernières évolutions des problématiques des entreprises et de l'état de l'art de la discipline qu'ils enseignent.

Notre objet est, ici, dans le cas particulier de l'enseignement de la RSE, de souligner que la pertinence de ce dernier est, sinon indissociable, pour le moins utilement favorisée par une activité de recherche. En effet, nous avons montré, dans les sections précédentes, que la RSE n'est pas une discipline « standard » des sciences de gestion. Elle se caractérise par sa transversalité, son aspect « disruptif » qui invite à questionner l'ensemble des disciplines de gestion, la nécessité d'un esprit critique non dogmatique, la complexité même

5. Quelques grandes écoles parmi les plus renommées (HEC, etc.) ont une tradition beaucoup plus ancienne d'avoir un corps professoral composé d'enseignants-chercheurs. Mais cela n'était vrai que pour une minorité élitiste de Grandes Écoles, jusqu'aux années quatre-vingt-dix.

6. À ce jour, les écoles de commerce hors CGE n'ont généralement pas la taille critique, donc les moyens financiers, pour développer une réelle activité de recherche. Qui plus est, ne proposant généralement pas de diplômes visés par le Ministère et n'étant pas soumis à la pression des instances d'accréditations internationales, elles n'ont que peu d'intérêt à développer une véritable stratégie de recherche.

7. Suivant les types d'accréditations, les standards d'évaluations diffèrent. Mais la qualification « académique » d'un enseignant-chercheur repose toujours sur sa capacité à publier des travaux de recherche sur des supports reconnus par la communauté scientifique (généralement via une évaluation en double aveugle par des pairs).

8. Ainsi, l'« Assurance Of Learning » (AoL) exigée par l'American Association of Colleges and Business Schools (AACSB) repose sur l'observation d'une déviance du système étatsunien. Le coût des études supérieures y étant très élevé et reposant sur l'étudiant, nombre d'entre eux, faute de soutien financier suffisant de leurs familles, sont contraints de s'endetter. Or il est apparu que, dans bien des cas, l'enseignement supérieur qu'ils ont reçu ne leur a pas permis d'acquérir les compétences attendues par les entreprises. Ils se retrouvent donc soit à des postes qui ne correspondent pas aux responsabilités (et donc aux rémunérations) escomptées au moment où le prêt a été contracté, voire même, sans emploi. De fait, nombre d'entre eux se retrouvent dans l'incapacité de rembourser leur emprunt. À l'échelle macro-économique, c'est la stabilité même du système financier qui est affectée. D'où la nécessité de mettre en place des systèmes d'accréditations qui audient la capacité des institutions d'enseignement supérieur à dispenser un enseignement de qualité. Vérifier la qualification « académique » du corps professoral est une des solutions retenues pour ce faire.

de « l'objet RSE » et son caractère fortement évolutif.

L'ensemble de ces caractéristiques sont en parfaite adéquation avec la démarche scientifique. En effet :

- une démarche scientifique de qualité doit permettre de situer son « objet » dans le champ des connaissances en gestion (i.e. identifier le « gap » dans la littérature, et partant la portée de la recherche proposée), donc offrir une perspective un minimum transversale ;
- remettre en cause les connaissances acquises, les tester ; le cas échéant, proposer des alternatives, voire une vision « disruptive » est l'essence même de toute démarche scientifique ;
- identifier des « dilemmes éthiques », avoir un esprit critique constructif et solidement (scientifiquement) étayé comme ressort pour chercher des alternatives pertinentes sans verser dans le dogmatisme et l'idéologie est, théoriquement, l'une des caractéristiques du chercheur ;
- appréhender la complexité de l'objet RSE implique un enseignant inscrit dans une perspective de recherche car capable de mobiliser différents cadres d'analyse pour apporter aux étudiants une perspective cohérente et pertinente, tout en soulignant les limites des théories mobilisées ;
- enfin, l'évolution particulièrement rapide que connaît le champ de la RSE implique, de la part de l'enseignant, une actualisation quasi-continue de ses connaissances de l'état de l'art en la matière, à l'instar du chercheur dont la solidité des travaux repose sur la qualité et l'actualisation de la revue de littérature sur laquelle il se base.

### **Une forme de recherche particulièrement pertinente pour l'enseignement de la RSE : la recherche-intervention**

À l'instar des pratiques des autres disciplines de gestion, il existe de multiples démarches de recherche en matière de RSE. Elles peuvent s'appuyer sur des méthodologies quantitatives ou qualitatives, voire sur un usage conjoint et complémentaire de différentes

méthodologies. Dans la mesure où elles sont bien maîtrisées, chacune de ces approches est pertinente et peut utilement concourir à la construction de connaissances dans le champ de la RSE, donc de son enseignement.

Nous souhaitons, ici, attirer l'attention du lecteur sur une méthodologie qualitative particulière, la recherche-intervention (RI). Nous entendons montrer que la connaissance fine de l'entreprise - le « vécu de l'intérieur » sur une période prolongée - qu'elle apporte au chercheur lui permet de nourrir son enseignement de la RSE d'une manière particulièrement intéressante.

Nos propos s'appuient sur une expérience accumulée depuis 2005 au sein de La Rochelle Business School (Excelia Group)<sup>9</sup>. Nous y avons progressivement constitué une équipe d'enseignants-chercheurs autour du thème de la responsabilité sociale et environnementale des organisations, motivés par cette forme particulière d'investigation longitudinale au sein des entreprises qu'est la RI avec sa visée transformative explicite des organisations. Depuis 2012, la cohérence de cette équipe de recherche s'est formalisée au sein de l'*Institut de la Responsabilité Sociétale par l'Innovation (IRSI)*<sup>10</sup>. Nous y avons développé de multiples programmes de RI sur des périodes allant de quelques mois (contrats de recherche) à plusieurs années (Chaires)<sup>11</sup>.

### **La recherche-intervention : entre transformation du réel et construction de la connaissance scientifique**

La RI est une démarche menée conjointement par des chercheurs en gestion et les acteurs organisationnels. Elle a pour finalité d'« *aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini* » (David, 2008, p. 102). La recherche-intervention est une « *méthode interactive (entre le chercheur et*

9. Depuis octobre 2018, le Groupe Sup de Co La Rochelle est devenu Excelia Group.

10. <http://www.institut-irsi.org>

11. Les Chaires sont généralement établies sur des périodes de 3 ans renouvelables. Ainsi, certaines RI peuvent se dérouler sur un temps très long, avoisinant la décennie.

---

son terrain) à visée transformative » (Savall et Zardet, 2004, p. 79). Les connaissances ainsi produites sont « à la fois opératoires (outils, méthodes) et théoriques (élaboration de grilles de lecture et de modèles interactifs) » (Perez, 2008, pp. 112-113) et utiles pour l'entreprise et le groupe de chercheurs impliqués dans cette démarche (Allard-Poesi et Perret, 2003). La complémentarité et l'interdépendance entre l'activité de conception d'un outil de gestion et l'intervention en entreprise ont été soulignées par Moisdon (1997, pp. 8-9) et David (2008, p. 210). À ce niveau, il convient de souligner que la RI se caractérise par une contextualisation et une formalisation du changement dans l'organisation. Ainsi, elle se distingue de la recherche-action qui se limite au processus de contextualisation du changement dans un collectif plutôt que dans une organisation (David et al., 2012)<sup>12</sup>.

La RI est donc l'objet d'une tension entre la volonté du chercheur, d'une part, de contribuer à la connaissance dans le champ des sciences de gestion et, d'autre part, celle de contribuer à transformer la réalité des organisations au sein desquelles il intervient. Martinet avait parfaitement saisi la fragilité de l'équilibre qui en découle en soulignant que « l'oscillation n'est pas toujours maîtrisée entre la volonté d'expliquer le monde (des entreprises, organisations...) et celle de le changer » (Martinet, 1990, p. 20). Dans chacune de nos RI nous avons été confrontés à cette tension. Systématiquement, nous nous sommes d'abord concentrés sur l'enjeu transformatif de notre intervention. Ce n'est que dans un second temps que nous nous sommes attachés à en faire ressortir les enjeux scientifiques et pédagogiques.

Il ne s'agit absolument pas, pour nous, d'affirmer une prédominance de la transformation du réel sur la construction de la connaissance scientifique ou l'enseignement de la RSE dans le cadre d'une RI. Simplement, nous observons que dans le cadre des contrats de recherche et Chaires qui impliquent une RI, nous sommes sous la pression implicite des acteurs de l'organisation. Or, ceux-ci sont en attente de transformations concrètes, même s'ils ont conscience de notre position de chercheurs-intervenants devant également pro-

duire du « savoir ». De fait, la production de connaissances *stricto sensu* commence en fin du processus de RI et se poursuit après la fin de l'intervention du/des chercheur(s) au sein de l'organisation. La traduction en termes pédagogiques est, heureusement plus simple, car les expériences vécues via la RI peuvent facilement venir illustrer, très concrètement, le cours de RSE.

### **La recherche-intervention : une méthode basée sur la co-construction de connaissances, idéale pour nourrir un enseignement ancré dans le réel**

Dans le cadre d'une RI, c'est l'interaction sujet-objet qui génère la connaissance. La RI repose donc sur l'hypothèse phénoménologique propre à l'épistémologie constructiviste selon laquelle le réel ne peut être connu qu'à travers le sujet (Le Moigne, 1990, 1995). Ainsi, la RI vise à changer pour connaître et accéder au réel (Plane, 2000). Le postulat qui la sous-tend pourrait correspondre à la formulation d'Allard-Poesi et Perret selon laquelle : « on ne peut accéder à la connaissance d'un système social qu'en faisant varier les dimensions constitutives et leurs relations, c'est-à-dire en induisant un changement de celui-ci » (2003, p. 86). La RI pourrait donc s'assimiler à une « danse générative » (Martinet, 2013) basée sur une « épistémologie de l'action ou de l'activité : connaître pour agir, connaître en agissant, agir en connaissant » (Ibid., p. 262). Ainsi, nous pouvons partager la préconisation d'Hatchuel selon laquelle la RI doit reposer sur « des principes d'intervention adaptés tant aux problèmes des entreprises contemporaines qu'aux exigences de la production de connaissances » (1994, p. 59).

Helfrich et al. (2018) rappellent que « la recherche est génératrice d'actions, qui sont elles-mêmes créatrices de connaissances. L'intervenant chercheur participe au processus de transformation, les acteurs sont amenés

---

12. Soulignons que la RI demeure encore émergente en Sciences de Gestion (David et al., 2012). Perez (2008) souligne qu'elle prend ses bases dans des courants plus anciens. Elle s'inscrit notamment dans l'héritage de l'Action Research initiée par K. Lewin en 1946 (Helfrich et al., 2018). Néanmoins, David remarque qu'elle doit renforcer ses fondements scientifiques (David et al., 2012).

à réfléchir sur leur propre système d'action (...) ». La RI constitue donc, pour ces auteurs, un « *apprentissage croisé* » (Hatchuel, 1994), voire une « *co-construction* » (Allard-Poesi et Perret, 2003). Pour être précis, il faut comprendre que l'interaction des chercheurs et acteurs de l'entreprise, dans le cadre de la RI, génère une co-construction d'outils, d'instruments et d'artéfacts<sup>13</sup>. Ceux-ci doivent être « *pragmatiques, intelligibles et utiles* » (Helfrich et al., 2018) pour les acteurs de l'entreprise afin de permettre son évolution. Ils agissent, alors, comme « *une machine « épistémique » qui modifie la perception du réel, permet la construction et l'interprétation de nouveaux phénomènes* » (Aggeri et Labatut, 2010, p. 9).

Dès lors, la véritable question est de comprendre quelles sont les conditions préalables pour qu'il y ait co-construction de connaissances dans le cadre d'une RI. Helfrich et al. (2018) notent que la RI est « *une pratique de recherche, dont les principes de fonctionnement conduisent à la constitution d'un espace d'expertise composé de chercheurs et d'acteurs du terrain de recherche* ». Pour qu'il y ait co-construction et diffusion de connaissances entre chercheurs et acteurs de l'entreprise, il faut que cet « *espace d'expertise* » fonctionne. Cela nécessite d'analyser les mécanismes interactifs qui se déploient en son sein.

Expliciter les conditions de fonctionnement de cet « *espace d'expertise* », la place et le rôle du chercheur-intervenant et ceux de l'acteur de l'entreprise permet d'apprendre aux étudiants comment constituer un espace de dialogue au sein des organisations. Du fait de la complexité de l'objet RSE et de la multitude de conceptions que peuvent en avoir (ou non)

les acteurs de l'entreprise, ceci constitue une condition *sine qua non* du déploiement effectif de démarches responsables. Tous les comités de perfectionnement<sup>14</sup> constitués autour de l'enseignement de la RSE soulignent que la capacité de dialogue de l'étudiant est la compétence première attendue par l'entreprise. Ainsi, afin de contribuer à faire évoluer l'entreprise dans laquelle ils seront amenés à travailler vers une meilleure intégration des enjeux sociaux et environnementaux, ils devront être à même d'instaurer cet espace de dialogue pour partager une vision commune cohérente avec les évolutions conjoncturelles et les attentes de ses parties prenantes.

### **L'hétérogénéité des acteurs dans le cadre d'une recherche-intervention : une richesse tant pour la connaissance scientifique que pour l'enseignement**

Les différentes RI que nous menons depuis près de 15 ans impliquent des acteurs fortement hétérogènes. Ceux-ci ont des perceptions et des niveaux de connaissances différents, tant de l'organisation, que de l'objet de la RI (l'implémentation d'une démarche responsable). Ainsi, au sein de l'espace d'expertise que constitue le CoPil RSE<sup>15</sup>, se côtoient :

- des chercheurs-intervenants réputés être des experts de l'objet « RSE » (ce qui n'empêche qu'ils puissent en avoir, individuellement, des perceptions et interprétations différentes de ce que « devrait être » la démarche responsable)<sup>16</sup> mais ayant une connaissance limitée de l'organisation où ils interviennent ;
- des acteurs de l'entreprise qui constituent eux-mêmes un ensemble hétérogène (issus de formation et de niveaux d'études différents, ayant des perceptions divergentes de l'organisation du fait qu'ils y occupent des positions différentes, avec des connaissances

13. Dans le présent contexte, qui est celui des Sciences de Gestion, le terme « artéfact » désigne l'ensemble des documents (règlements, procédures, sous forme écrite ou de graphique) s'inscrivant dans le cadre du processus d'évolution de l'entreprise via la RI.

14. Un « Comité de Perfectionnement » rassemble des professionnels d'un sujet (ici la RSE) afin d'identifier les compétences principales attendues des futurs diplômés. Partant, cela permet de construire le programme pédagogique.

Un « Comité de Perfectionnement » rassemble des professionnels d'un sujet (ici la RSE) afin d'identifier les compétences principales attendues des futurs diplômés. Partant, cela permet de construire le programme pédagogique.

15. Désigne le « Comité de Pilotage » en charge de la co-production d'outils et méthodes de gestion destinés à favoriser et structurer le déploiement de la démarche responsable au sein de l'organisation/entreprise.

16. Ces écarts de perceptions sont accrus lorsque les chercheurs-intervenants de l'équipe sont issus de formations diverses (gestion, économie, sociologie, psychologie, etc.), d'institutions différentes et qu'ils ont peu l'occasion de se rencontrer. À l'inverse, lorsqu'ils sont issus de la même équipe de recherche – ce qui est le cas avec l'IRSI –, qu'ils ont la possibilité d'échanger quotidiennement et que les plus expérimentés ont formé les jeunes chercheurs (notamment via un encadrement doctoral), l'hétérogénéité, à ce niveau, est fortement réduite.

très variables d'un objet aussi complexe que la RSE).

Nous défendons l'idée que, dans le cadre d'une RI, c'est cette hétérogénéité des acteurs qui permet la co-production de connaissances actionnables et opératoires. En d'autres termes, l'hétérogénéité des acteurs de l'espace d'expertise permet, selon nous, de satisfaire la visée praxéologique des sciences de gestion (Martinet, 2013 ; Helfrich *et al.*, 2018). Rappelons que cette visée praxéologique s'entend au sens où elle s'appuie sur « *les caractéristiques psychologiques et physiques des hommes agissants, leurs désirs et leurs jugements de valeur, et les théories, doctrines, et idéologies qu'ils développent pour s'adapter de façon intentionnelle aux conditions de leur environnement et atteindre ainsi les fins qu'ils visent* » (Von Mises, 1949).

Au-delà, cela permet de donner « corps » à un enseignement ancré dans la réalité et la diversité des acteurs de l'entreprise. N'oublions pas que l'enseignement de la RSE implique de faire comprendre à l'étudiant les perspectives et attentes d'une multitude d'acteurs hétérogènes. Pratiquer la RI permet donc à l'enseignant-chercheur, lorsqu'il fait cours, de peindre un portrait fin de l'entreprise et des acteurs qui la composent. L'approche dominante en économie tend à souvent assimiler l'entreprise à une « boîte noire ». Or, l'enjeu majeur qui sous-tend les sciences de gestion est, justement, l'ouverture de cette boîte noire. Par le biais de la RI appliquée au déploiement d'une démarche responsable, il est possible de faire « toucher du doigt » la richesse et la complexité interne de cette « boîte noire ». Mais plus que tout, il est possible d'expliquer comment le chercheur-intervenant a procédé pour identifier les problématiques sociales et environnementales de l'entreprise et œuvré, conjointement avec les autres membres du CoPil, pour construire des solutions opérationnelles.

Le postulat pédagogique sous-jacent que nous adoptons, ici, est qu'il est primordial d'apprendre aux étudiants comment identifier des problématiques associées aux enjeux sociaux et environnementaux ; puis de construire des solutions adaptées, plutôt que de se limiter à apprendre à utiliser des outils

pré-existants. En effet, ces derniers ne seront probablement plus adaptés à un futur largement inconnu (nouveaux métiers, nouveaux produits ou services, nouveau contexte socio-économique, nouveaux enjeux de responsabilité, etc.). Dans l'impossibilité de prévoir, à moyen/long terme l'univers professionnel de nos étudiants, l'enjeu d'un enseignement supérieur de niveau « Master », est donc d'apprendre des méthodologies de résolution de problèmes plutôt que des solutions « toutes faites ». Ceci est d'autant plus vrai qu'un objet complexe comme la RSE se caractérise par une évolution extrêmement rapide. En ce sens la pratique de la RI appliquée aux démarches responsables confère à l'enseignant une matière idéale pour nourrir ses cours de RSE.

## Conclusion et discussion

L'objet de cet article était de montrer qu'un enseignement de la RSE adossé à la pratique de la RI permettait d'éviter les grands écueils identifiés par Parker dans son célèbre réquisitoire contre les *Business Schools* (Parker, 2018), à savoir :

- adopter les outils et cadres d'analyse du modèle dominant,
- sans aucun recul ni esprit critique,
- et en introduisant la RSE comme simple alibi marketing, sans réelle intension de l'implémenter au sein des organisations.

Pour ce faire, dans un premier temps, nous nous sommes attachés à identifier les enjeux de l'enseignement de la RSE qui, à bien des égards, se distingue des enseignements traditionnels dispensés au sein des *Business Schools*. Nous avons identifié cinq catégories de facteurs de spécificité :

- 1°) il ne s'agit pas à proprement parler d'une discipline autonome, mais plutôt un enseignement transversal qui invite à questionner et remettre en cause les disciplines traditionnelles des sciences de gestion ;
- 2°) c'est un enseignement qui se doit d'être interactif avec les étudiants car il repose sur une approche critique des outils et modèles traditionnels ;
- 3°) il vise à accompagner l'étudiant dans l'identification des dilemmes éthiques et des problématiques associées aux enjeux sociaux

et environnementaux afin qu'il puisse contribuer à construire des solutions adaptées (au risque de verser dans le dogmatisme avec des réponses idéologiques) ;

4°) la complexité de la RSE - qui relève de notions, concepts et cadre d'analyse en construction - implique d'inscrire son enseignement dans une logique de questionnement, donc de recherche ;

5°) la RSE étant un sujet qui connaît - pour de multiples raisons - une évolution extrêmement rapide, son enseignement doit constamment intégrer les évolutions de la recherche, des problématiques des entreprises, ainsi que du contexte légal et normatif.

Dans un second temps, nous avons montré qu'adosser un enseignement de RSE à la pratique de la RI constitue un moyen particulièrement pertinent de répondre à ces enjeux.

- Tout d'abord, parce que la RI vise à un double objectif : d'une part, la construction de la connaissance scientifique ; d'autre part, transformer le réel. À travers l'expérience vécue par l'enseignant-chercheur, l'étudiant peut comprendre le processus qui a conduit à questionner les outils et modèles traditionnels (1<sup>ère</sup> catégorie de facteurs), lorsqu'il s'agit de les déployer de manière opérationnelle, donc à les confronter à la réalité. Il s'agit donc bien, ici, de faire preuve d'un esprit critique mais constructif (2<sup>ème</sup> catégorie de facteurs). Cette expérience de la RI permet également à l'étudiant de comprendre comment le chercheur-intervenant a procédé pour identifier les problématiques sociales et environnementales auxquelles sont confrontées l'entreprise (3<sup>ème</sup> catégorie de facteurs).

- Puis, parce que la RI repose sur la co-construction de connaissances entre les chercheurs-intervenants et les acteurs de l'entreprise. Cela permet d'enseigner à l'étudiant comment appréhender la complexité des enjeux de RSE (4<sup>ème</sup> catégorie de facteurs) pour identifier des pistes de solutions opérationnelles (3<sup>ème</sup> catégorie de facteurs).

- Ensuite, car la RI appréhende la réalité, l'hétérogénéité des parties prenantes, comme une source de richesse pour coproduire des connaissances actionnables et opératoires adaptées aux évolutions ra-

pides du contexte de l'entreprise qui sous-tend les enjeux sociaux et environnementaux (5<sup>ème</sup> catégorie de facteurs).

- Enfin, car l'immersion longue du chercheur dans l'entreprise, induite par la RI, lui permet ensuite de nourrir un enseignement ancré dans le réel des organisations, avec de multiples exemples empiriques illustrant l'hétérogénéité des parties prenantes et de leurs attentes. Cela permet donc, avec les étudiants, d'ouvrir la « boîte noire » qu'est l'entreprise, et de questionner ses pratiques au prisme de ses enjeux de responsabilité.

Pour ces raisons, nous considérons qu'adosser l'enseignement de la RSE à la pratique de la RI est une solution pertinente pour éviter les écueils dénoncés par Parker. En effet, cela permet 1°) de remettre en cause l'efficacité des marchés et la primauté de l'actionnaire, 2°) développer l'esprit critique des étudiants, 3°) proposer un enseignement de la RSE qui apprend à générer des solutions opérationnelles à même de faire évoluer les entreprises vers des pratiques plus responsables.

Bien évidemment, nous ne prétendons pas qu'adosser l'enseignement de la RSE à la RI est l'unique ou la meilleure manière de procéder. Simplement, c'est la façon d'enseigner la RSE que nous pratiquons depuis plus de quinze ans. Sur la base de cette expérience, il nous paraissait nécessaire de justifier en quoi il s'agit d'une solution pertinente qui permet de former des étudiants responsables, dotés d'un esprit critique, capables de remettre en cause les modèles existants et de proposer des solutions opérationnelles pour évoluer vers une meilleure prise en compte des enjeux sociaux et environnementaux par les entreprises.

Paradoxalement, si la RI s'impose comme une solution particulièrement intéressante pour nourrir l'enseignement de la RSE, elle est menacée par le système d'accréditation auquel sont soumises les Business Schools (et

---

17. Ainsi, le système français s'appuie sur des listes qui « classent » explicitement ou implicitement une sélection de revues académiques : listes CNRS, FNEGE, HECERES. A cela s'ajoute un large ensemble de listes « internationales » (ABS, Financial Times...).

plus largement l'ensemble de l'enseignement supérieur) et le mimétisme méthodologique qui en découle. En effet, ce système d'accréditation valorise, de manière purement quantitative, la capacité du corps professoral à produire le plus grand nombre possible d'articles dans des revues référencées, chaque article étant pondéré selon le classement de la revue<sup>17</sup>. Or, de par sa nature longitudinale et le temps d'immersion dans l'organisation étudiée, la RI ne permet pas, au chercheur qui la pratique, d'avoir une « productivité » comparable à l'emploi d'autres méthodes où l'analyse de bases de données, sur l'ordinateur, se substitue au déplacement en entreprise et à la rencontre des acteurs des organisations. Qui plus est, par un phénomène de mimétisme que l'on observe dans le monde académique des sciences de gestion, ces revues référencées privilégient, majoritairement, des travaux basés sur des méthodes quantitatives (donc aux résultats généralisables) au détriment de RI qui, par construction, relève de l'étude de cas unique. Le chercheur-intervenant pâti donc d'une double difficulté : un temps d'étude du terrain relativement long et une difficulté accrue d'accéder aux meilleures revues. Le monde académique, et par incidence les institutions d'enseignement supérieur, exercent donc de fortes pressions -implicites et/ou explicites- pour inciter les chercheurs à se conformer à un modèle dominant (les approches quantitatives) au détriment de méthodologies alternatives chronophages qui débouchent sur des résultats originaux, mais difficilement généralisables. Il y a, là, un véritable enjeu dont il convient de s'emparer afin de pouvoir continuer à nourrir un enseignement de la RSE ancré dans la réalité des organisations.

## Références bibliographiques

Aggeri, F. & Labatut, J. (2010). La gestion au prisme de ses instruments. Une analyse généalogique des approches théoriques fondées sur les instruments de gestion, *Finance Contrôle Stratégie*, 13 (3), 5-37.

Allard-Poesi, F. & Perret, V. (2003). La recherche-action, in Giordano, Y. (Dir.), *Conduire un projet de recherche : une perspective qualitative*, Colombelles : EMS, Ed. Management & Société, p. 85-132.

Ancori, B. (2008). Espace-temps d'un réseau socio-cognitif complexe : 1. Propension à communiquer et présent spécieux. *Nouvelles perspectives en*

*sciences sociales*, 3(2), 113-181.

Arendt, H. (1963). *Eichmann in Jerusalem: a Report on the Banality of Evil*, New York : Viking Press, 275 p.

Baret, P. & Helfrich, V. (2018). The "Trilemma" of Non-financial Reporting and its Pitfalls, *Journal of Management and Governance*, 22, 1-27.

Brundtland, G.H. (Pdt.) (1987). *Notre avenir à tous (Our Common Future)*, Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations unies.

Bowen, H., (1953). *Social responsibilities of the businessman*, New York, NY: Harper.

David, A. (2008). La recherche-intervention, cadre général pour la recherche en management ? In David A., Hatchuel A., Laufer R. (Ed.), *Les Nouvelles Fondations des Sciences de Gestion* : 193-213. 2ème éd., Paris : Vuibert.

David, A., Hatchuel, A., Laufer, R. (2012). *Les nouvelles fondations des sciences de gestion* (3ème édition), Coll. Économie et Gestion, Paris : Presse des Mines.

Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Pitman Series in Business and Public Policy.

Frooman, J. (1999). Stakeholder Influence Strategies, *The Academy of Management Review*, 24(2), 191-205.

Gond, J.-P. & Mercier, S. (2005). Les théories des parties prenantes, une synthèse critique de la littérature », *Notes du LIRHE*, n°411.

Hatchuel, A. (1994). Les savoirs de l'intervention en entreprise, *Entreprises et histoire*, 7, 59-75.

Helfrich, V., Schäfer, P., Ramonjy, D., Petit, F. (2018). Vecteurs et produits d'une fertilisation croisée dans une recherche-intervention, *Management International* (<http://www.managementinternational.ca/catalog/volumes/parution-prevue-dans-les-prochains-numeros-de-mi/vecteurs-et-produits-d-une-fertilisation-croisee-dans-une-recherche-intervention.html>)

Hill, C.W. & Jones, T.M. (1992). Stakeholder agency theory, *Journal of Management Studies*, 29, 131-134.

Jensen, M.C. & Meckling, W.H. (1976). Theory of the Firm : Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure, *Journal of Financial Economics*, 3(4), 305-360.

17. Ainsi, le système français s'appuie sur des listes qui « classent » explicitement ou implicitement une sélection de revues académiques : listes CNRS, FNEGE, HCERES. A cela s'ajoute un large ensemble de listes « internationales » (ABS, Financial Times...).

Jones, T.M (1980). Corporate Social Responsibility, revisited, redefined, *California Management Review*, 2, 59-67.

Le Moigne, J.-L., (1990). Epistémologies constructivistes et sciences de l'organisation, in A.-C. Martinet (dir.), *Epistémologies et sciences de gestion*, Paris : Economica, pp. 81-140.

Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme*, Tome 2 : Des épistémologies, 1ère édition, Paris : ESF éditeur.

Martinet, A.C. (dir.) (1990). *Épistémologies et sciences de gestion*, Paris : Economica.

Martinet, A.-C., (2013). Le système « épistémique - pragmatique – éthique » des sciences de gestion, in A.-C. Martinet, Y. Pesqueux (Eds), *Epistémologie des sciences de gestion*, FNEGE, Paris : Vuibert, p. 243-262.

Meadows, D., Meadows, D., Randers, J., Behrens, W. (1972). *The Limits to Growth: A Report to The Club of Rome*, Universe Books.

Mitchell, R. K., Agle, B. R., Wood, D. J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts, *The Academy of Management Review*, 22(4), 853-886.

Moison, J.-C. (1997). *Du mode d'existence des outils de gestion. Les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*, Paris : SeliArslan.

Parker, M. (2018). Why we should bulldoze the business school, *The Guardian*, April 27.

Perez, Y-A (2008). La pratique de la recherche-intervention dans les organisations : retour sur les modes de production des connaissances gestionnaires à partir du terrain, *Humanisme et Entreprise*, 3(288), 101-113.

Phillips, R. A., Freeman, R. E., Wicks, A. C. (2003). What stakeholder theory is not, *Business Ethics Quarterly*, 13(4), 479-502.

Plane, J.-M. (2000). *Méthodes de recherche-intervention en management*, Paris : L'Harmattan.

Savall, H. & Zardet, V. (2004). *Recherche en Sciences de Gestion : Approche Qualimétrique, observer l'objet complexe*, Paris : Economica.

Simon, H. (1962). The architecture of complexity, *Proceedings of the American Philosophy Society*, 106, 467-482.

Von Mises, L. (2010[1949]). *Human Action: A Treatise on Economics*, Kessinger Publishing.

#### PIERRE BARET

Professeur HDR, responsable de l'Axe « RSE » à La Rochelle Business School – Excelia Group. Il est le directeur de l'IRSI (*Institut de la Responsabilité Sociétale par l'Innovation*). Il est également responsable de l'Axe « Gouvernance et Développement Durable » du CEREGE (EA 1722), fondateur et titulaire de la Chaire « Évaluer et rendre compte de la performance globale » et co-titulaire de la Chaire « Ingénierie de la RSE ». Investi dans plusieurs associations scientifiques ayant pour thème la RSE, il est Vice-Président de l'ADERSE, membre du Comité Scientifique du RIODD et co-chair du standing-track "Accounting and Control for Sustainability" au sein d'EURAM. Il a publié de nombreux articles de recherche et chapitres d'ouvrage sur le thème de la RSE. Il a dirigé plusieurs numéros spéciaux dans des revues académiques référencées ainsi que des ouvrages collectifs sur la RSE. Il est membre du comité scientifique de différentes revues. Il a organisé de nombreux congrès académiques sur la RSE. Enfin, il intervient comme expert auprès d'instances publiques et d'ONG. Ses thèmes de recherches sont liés à la mise en œuvre et l'évaluation de démarches responsables, notamment via la recherche intervention.