

**APPLIQUER LA RESPONSABILITE GLOBALE DANS UNE ECOLE DE MANAGEMENT :  
UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PARTAGE**

Communication

**André Sobczak**

Centre pour la Responsabilité Globale  
Audencia Nantes Ecole de Management

8 route de la Jonelière  
BP 31222  
44312 Nantes cedex 3

Tél. : 02 40 37 34 01  
Fax : 02 40 37 34 07

[asobczak@audencia.com](mailto:asobczak@audencia.com)

## **APPLIQUER LA RESPONSABILITE GLOBALE DANS UNE ÉCOLE DE MANAGEMENT : UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE PARTAGE \***

La question de la responsabilité d'une organisation pour son environnement sociétal et naturel ne se pose pas uniquement pour les entreprises, mais pour toutes les formes d'organisation (Berthoin Antal & Sobczak 2004), donc aussi pour les institutions d'enseignement supérieur et de recherche. Comme dans toutes les organisations, la définition, la mise en œuvre et l'évaluation des actions de responsabilité globale dans ces institutions peuvent y engendrer différents types d'apprentissage organisationnel, mais elles y offrent en plus des opportunités nouvelles du point de vue de la pédagogie. Dès lors que les étudiants, encadrés par les enseignants-chercheurs, sont impliqués dans les différentes étapes de cette démarche, qu'ils sont donc amenés à dialoguer avec des parties prenantes et à faire des arbitrages entre des intérêts parfois divergents, un processus d'apprentissage partagé entre les différents acteurs au sein de l'école et fondé sur la résolution de problèmes concrets peut émerger.

S'appuyant sur les expériences acquises dans le cadre de la démarche engagée au sein d'Audencia Nantes École de Management suite à la signature par cette école du Global Compact en juin 2004, cette communication analyse à la fois les enjeux, les difficultés et les opportunités créées par l'inscription de la démarche de responsabilité globale d'une institution d'enseignement et de recherche dans un projet pédagogique. Si l'implication de l'auteur tout au long de la construction et la mise en œuvre de cette démarche comporte un risque de manque d'objectivité, elle présente en contrepartie l'avantage d'une connaissance approfondie de la manière dont les actions ont été définies, menées et évaluées et dont les étudiants ont été impliqués. Refusant toute ambition normative concernant la conception et l'application de la démarche, cette communication se veut donc être un simple témoignage subjectif des expériences acquises au cours de cette démarche, tout en mobilisant un cadre théorique pour leur analyse.

Après la signature du Global Compact, Audencia a créé en septembre 2004 le Centre pour la Responsabilité Globale dont la mission est à la fois de développer la recherche sur ce thème, d'enrichir l'enseignement et de mettre en œuvre des actions concrètes en matière de responsabilité globale, que ce soit dans des entreprises partenaires ou au sein de l'école. En associant ces trois dimensions, le centre vise à stimuler l'apprentissage des étudiants et des managers en formation continue, mais aussi l'apprentissage organisationnel au sein de l'école, tout en réalisant des actions concrètes illustrant la responsabilité globale de l'école et impliquant ses différentes parties prenantes. Il s'agit, d'une part, d'assurer une cohérence entre les principes de responsabilité globale enseignés ou préconisés dans le cadre de la recherche et les pratiques existantes au sein de l'école, et, d'autre part, de favoriser des synergies entre la mise en œuvre d'une démarche de responsabilité globale dans l'école et le développement de la pédagogie et des processus d'apprentissage.

Pour examiner les enjeux de l'inscription de la démarche de responsabilité globale au sein d'une école de management dans un projet pédagogique, cette communication procède en trois temps. Il s'agit successivement d'analyser les différents processus d'apprentissage organisationnel pouvant stimuler la responsabilité globale dans une école comme dans toute organisation (I), les modalités pédagogiques pouvant préparer les étudiants et futurs managers à affronter les enjeux de la responsabilité globale (II), et enfin les risques et les opportunités qui peuvent naître de l'imbrication de ces deux approches (III).

---

\* L'auteur remercie Ariane Berthoin Antal pour ses précieux commentaires et suggestions qui ont permis d'enrichir la présente communication.

## **I – LES PROCESSUS D’APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL MOBILISES LORS DE L’APPLICATION D’UNE DEMARCHE DE RESPONSABILITE GLOBALE DANS UNE ECOLE**

Alors que les praticiens reconnaissent de plus en plus que la responsabilité globale est un processus d’apprentissage permanent pour les organisations qui s’y engagent (European Multistakeholder Forum 2004 : 4), les chercheurs commencent à explorer les différents types d’apprentissage organisationnel mobilisés dans le cadre des démarches de responsabilité globale (Gond 2004 ; Berthoin Antal & Sobczak 2004). Pour les entreprises, les pratiques de responsabilité globale impliquent en effet un changement organisationnel dans la mesure où elles doivent notamment apprendre à dialoguer avec de nouvelles parties prenantes dont il faut interpréter et hiérarchiser les attentes et pour lesquelles il faut développer des réponses, et donc à mettre en place des processus adaptés (Roome 2005 : 317). La grande majorité des études dans le domaine de la responsabilité globale et dans celui de l’apprentissage organisationnel portant sur les pratiques d’entreprises, il est intéressant d’élargir le champ d’analyse à d’autres organisations, et notamment aux institutions d’enseignement et de recherche pour vérifier si d’autres dynamiques s’y créent et dans quelle mesure celles-ci pourraient inspirer les entreprises.

A Audencia, la mise en œuvre de la démarche de responsabilité globale a été confiée par la direction générale à une équipe de pilotage transversale qui s’inscrit dans le Centre pour la responsabilité globale et qui est composée de deux enseignants-chercheurs, de deux personnels administratifs et de trois étudiants de différents programmes de l’école. Le rôle de cette équipe est de coordonner les différentes actions, de mobiliser d’autres acteurs à l’intérieur et à l’extérieur de l’école et de rédiger le rapport annuel publié par Audencia dans le cadre du Global Compact. Pour l’année 2004-2005, ce groupe a défini trois objectifs prioritaires touchant à différents aspects de la responsabilité globale et permettant une implication, voire une responsabilisation des différentes parties prenantes de l’école. Le premier objectif concerne le cœur du métier d’Audencia et consiste à introduire la responsabilité globale dans les enseignements de nos différents programmes. Les deux autres objectifs sont relatifs au respect des droits de l’homme et à la protection de l’environnement et se traduisent par l’offre de produits du commerce équitable à la cafétéria de l’école et une campagne de sensibilisation qui vise à réduire la consommation inutile de papier et à systématiser le recyclage. Pour chacun de ses objectifs, un référent a été désigné au sein de l’équipe de pilotage : un enseignant-chercheur pour la partie enseignement, une étudiante membre de l’association humanitaire de l’école pour la partie commerce équitable et une documentaliste de la médiathèque pour le chantier du papier et du recyclage. Le rôle de chaque référent était de sensibiliser les autres acteurs de l’école à l’objectif défini, de les consulter sur les modalités de mise en œuvre, d’élaborer un plan d’action et de coordonner et suivre les actions entreprises dans ce cadre.

La dynamique d’apprentissage organisationnel créée dans ce cadre a pris des formes différentes confirmant ainsi les recherches qui analysent les démarches de responsabilité globale sous l’angle de l’apprentissage organisationnel et qui soulignent la diversité des formes d’apprentissage qui sous-tendent les pratiques dans les entreprises. La responsabilité globale peut ainsi impliquer un apprentissage en boucle simple, en boucle double ou un deutéro-apprentissage (Arygrys & Schön 1996). L’apprentissage en boucle simple consiste à améliorer les processus existants de manière progressive, en les adaptant par un système essais/erreurs à l’environnement de l’organisation. Cette forme d’apprentissage s’observe par exemple dans des organisations qui peuvent s’appuyer sur des expériences en matière de dialogue avec certaines catégories de parties prenantes pour l’approfondir, l’ouvrir à de nouveaux sujets ou l’élargir à d’autres acteurs. L’apprentissage en boucle double implique non seulement une remise en cause des principes d’action, mais aussi des stratégies et des valeurs qui sous-tendent l’organisation, comme c’est le cas si l’organisation décide de

modifier ses processus de prise de décision et d'évaluation de ses managers pour intégrer de manière systématique des critères sociaux et environnementaux à côté des critères économiques.

Enfin, le deutéro-apprentissage décrit comment l'organisation apprend à apprendre, ce qui est d'autant plus important dans le domaine de la responsabilité globale que les attentes des parties prenantes et le cadre normatif y évoluent régulièrement. Pour beaucoup d'entreprises, cette forme d'apprentissage revêt une importance particulière dans la mesure où la responsabilité globale est particulièrement adaptée pour permettre un apprentissage de l'apprentissage dont l'entreprise pourra parfois tirer ensuite profit dans d'autres domaines. Il s'agit en effet d'une problématique qui peut toucher tous les membres de l'organisation, qui peut aboutir à un projet fédérateur et qui peut surtout permettre à tous de participer à la solution de difficultés à la fois concrètes et complexes dans un contexte où il y a encore un manque important de connaissances et dans un domaine où ces solutions ne sauraient être créées sans l'implication de tous les acteurs. Or, les expériences d'échange et de création de connaissances entre les membres de l'organisation dans ce domaine peuvent y favoriser de futures coopérations sur d'autres sujets. La démarche de responsabilité globale s'inscrit dès lors dans une théorie de l'entreprise fondée sur la rapidité et l'efficacité de la création et du transfert des connaissances (Kogut & Zander 1996), pour laquelle, ce qui compte ce n'est plus tant l'appropriation de la valeur que sa création (Nahapiet & Ghoshal 1998 : 242).

Selon la taille et le secteur d'activité de l'entreprise, son contexte culturel mais aussi et surtout ses expériences, son management et les attentes de ses parties prenantes, le poids respectif de chaque forme d'apprentissage organisationnel peut varier beaucoup. Qu'en est-il dans une école de management française ayant décidé de s'engager dans une démarche de responsabilité globale illustrée par son adhésion aux dix principes du Global Compact ? Si Audencia a intégré les valeurs humanistes dans sa mission ainsi que dans ses deux derniers plans stratégiques, si les différents programmes de l'école proposent et imposent depuis un certain temps des cours sur différents aspects de l'éthique ou de la responsabilité globale, si les associations d'étudiants mènent depuis longtemps des projets humanitaires en France et à l'étranger, l'ambition de mettre en œuvre une démarche de responsabilité globale est allée bien au-delà de ces actions, a impliqué un certain nombre de changements et donc engendré différents formes d'apprentissage organisationnel. Il s'agissait de reconnaître que l'école avait un impact sur son environnement naturel et sociétal qui pouvait être amélioré par des projets concrets grâce et dans le cadre d'un dialogue avec ses différentes parties prenantes internes et externes, à la fois sur les objectifs à atteindre, sur les moyens à mettre en œuvre et sur les résultats obtenus. La démarche de responsabilité globale supposait donc de mieux formaliser, structurer et systématiser des initiatives pour l'instant ponctuelles et partielles, en adoptant une approche pragmatique et en l'intégrant dans un projet pédagogique pour les étudiants.

Comment les différentes étapes de cette démarche adoptée à Audencia peuvent-elles être analysées sous l'angle des catégories de l'apprentissage organisationnel ? On peut tout d'abord estimer que le choix de formaliser le lien entre les principes enseignés et préconisés dans le cadre de la recherche et les pratiques de management au sein de l'école constitue un apprentissage en boucle double. Certes, le fait d'exercer des fonctions de management en parallèle des activités d'enseignement et de recherche n'est pas un phénomène nouveau, mais l'articulation n'est pas toujours aussi directe que dans le cadre du Centre d'Audencia pour la Responsabilité Globale, dès lors que l'ambition n'est pas uniquement de renforcer les liens existant entre l'enseignement et le management de l'école, mais de faire de ces liens une exigence de cohérence qui ne va pas toujours de soi dans le milieu des institutions d'enseignement et de recherche.

Par ailleurs, le lien étroit établi dans le Centre entre la recherche et les actions vise à favoriser le deutéro-apprentissage, en rendant systématique l'analyse de ce qui a été appris et de quelle manière dans le cadre des actions mises en œuvre au sein de l'école depuis la signature du Global Compact. Cette approche se traduit par exemple dans le rapport sur la première année d'application des principes du Global Compact à l'école qui fait une large part à ce qui a été appris dans le cadre des différents projets menés (Audencia 2005), mais l'objectif est également académique, les expériences pouvant enrichir les communications et publications des enseignants-chercheurs de l'école. Il est certes trop tôt pour évaluer si l'analyse systématique des projets par les enseignants-chercheurs en termes d'apprentissage organisationnel permet à l'école de mieux apprendre à apprendre, mais tout laisse le penser, ce qui constitue alors un avantage important pour les écoles de management par rapport aux entreprises et autres organisations pour lesquelles le deutéro-apprentissage suppose souvent la mise en place de procédures spécifiques.

La coopération des différents acteurs de l'école dans le cadre de l'équipe de pilotage transversal a permis de créer une dynamique d'apprentissage organisationnel, comme c'est le cas dans les entreprises qui mettent en place des équipes transversales comprenant des salariés avec des responsabilités, activités et anciennetés différentes (Berthoin Antal & Sobczak 2004). Le fait d'avoir intégré les étudiants dans l'équipe de pilotage n'a cependant pas seulement un intérêt pédagogique pour ceux-ci, mais modifie aussi les interactions dans l'équipe de pilotage et les relations de l'école avec cette catégorie de parties prenantes. En France, les entreprises ont tendance à accorder une place bien plus importante à la dimension interne de la responsabilité globale que ce n'est le cas dans le monde anglo-saxon et à associer plus souvent leurs salariés que d'autres parties prenantes à l'évaluation de leur impact social et environnemental et à la définition des objectifs dans ce domaine (Berthoin Antal & Sobczak 2004b). Au sein d'une école, une telle approche semble difficile dans la mesure où les étudiants sont une catégorie de parties prenantes particulière et bien plus présentes que ne le sont des parties prenantes autres que les salariés dans d'autres types d'organisation, ce qui justifie et rend techniquement plus facile leur implication dans une démarche de responsabilité globale que ce ne l'est le cas par exemple des clients pour une entreprise. Cette implication d'une catégorie de parties prenantes constamment présente dans l'organisation sans être liée comme les salariés par un lien de subordination juridique ouvre des perspectives intéressantes en terme de transparence et permet ainsi de renforcer la crédibilité de la démarche.

Pour autant, l'implication des étudiants dans la définition et dans la mise en œuvre de la démarche de responsabilité globale suppose un processus d'apprentissage aussi bien au niveau individuel qu'au niveau organisationnel. Si les étudiants participent largement à la vie de l'école, notamment à travers leurs associations, et s'ils sont régulièrement consultés sur les décisions importantes prises à l'école, leur rôle était plus important dans le cadre de l'équipe de pilotage et en particulier sur le dossier du commerce équitable qui a été confié à une étudiante membre de l'équipe. L'équipe de pilotage et la direction de l'école ont ainsi reconnu la compétence dans ce domaine de l'association d'étudiants *Un Autre Monde* dont l'étudiante est membre. Dans le passé, cette association avait déjà mené plusieurs actions de sensibilisation au commerce équitable à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ce qui justifie sa participation au conseil d'administration de l'association *Nantes Agir Pour le Commerce Équitable* qui réunit différents acteurs de la ville. L'introduction des produits du commerce équitable au sein de l'école correspond pour l'association d'étudiants à un apprentissage en boucle simple, dans la mesure où il s'agit d'élargir le champ de ses activités jusqu'ici plus ponctuelles et limitées au foyer des étudiants afin de proposer du café équitable de manière permanente à la cafétéria de l'école et d'organiser une campagne de sensibilisation durable à destination de tous les acteurs de l'école. En revanche, l'animation par les étudiants de ce chantier dont la mise en œuvre suppose un contact non seulement avec des fournisseurs et

les acteurs du commerce équitable, mais également avec différents responsables au sein de l'école correspond à un apprentissage en boucle double, car il s'agit de reconsidérer le rôle et les responsabilités des étudiants au sein de l'école.

D'une manière générale, ce sont les éléments liés à la gouvernance de la démarche de responsabilité globale qui impliquent des processus d'apprentissage plus importants et plus complexes que la réalisation des premières actions dans le cadre de l'application par l'école du Global Compact, qu'il s'agisse de l'introduction du commerce équitable à la cafétéria ou de la réduction et du recyclage du papier, pour lesquelles il s'agissait d'apprentissages en boucle simple visant à mieux faire ou de généraliser des pratiques déjà existantes de façon isolée. L'école avait par exemple déjà commencé depuis quelques années à faire un effort de réduction de papier grâce à l'usage des nouvelles technologies, mais il s'agissait d'aller plus loin, en sensibilisant les acteurs et éviter que les documents disponibles en ligne ne soient imprimés systématiquement par les utilisateurs.

Si les objectifs fixés au cours de cette première année peuvent sembler modestes par rapport aux enjeux de la responsabilité globale et son impact sur la gouvernance de l'école, ce choix a permis de concentrer l'énergie aux processus d'apprentissage organisationnel liés au dialogue entre les différentes parties prenantes de l'école. Pour les actions concrètes illustrant la responsabilité globale, la stratégie retenue a ainsi consisté à procéder par petits pas pour apprendre à affronter les obstacles organisationnels (Breyman 1998 ; Gond 2004 : 117). Le pari était de favoriser d'abord le deutéro-apprentissage dans le cadre de projets concrets plus faciles à réaliser afin d'être mieux préparé pour la conduite de projets plus complexes à l'avenir. Il conviendra de vérifier par la suite si cette démarche produit les effets escomptés, mais on peut déjà mentionner une première limite : Le choix de commencer la démarche par des objectifs à la fois pragmatiques et modestes qui prolongent ou systématisent des initiatives existantes peut conduire à un sentiment d'impatience, voire de déception de la part de certaines parties prenantes dont les attentes à l'égard d'un projet ambitieux tel que la responsabilité globale sont élevées. On peut néanmoins penser que le risque serait encore plus grand si des ambitions trop importantes avaient été affichées dès le début sans que des résultats visibles étaient garantis.

Au-delà de la diversité des formes d'apprentissage organisationnel, la mise en œuvre de la démarche de responsabilité globale à Audencia met en évidence le rôle des individus (Friedman 2001) et du leadership en matière d'apprentissage organisationnel. L'expérience est en particulier une illustration du rôle important et la complémentarité de deux types de leaders, le champion et le sponsor, pour favoriser l'apprentissage organisationnel (Berthoin Antal 1992). Si le champion assure la réalisation et le suivi des actions concrètes de mise en œuvre, il a besoin du soutien et de la légitimité du sponsor, notamment dans un domaine tel que la responsabilité globale qui implique des modifications profondes dans l'organisation. Un tel partage des rôles s'est en effet produit à Audencia, le Centre pour la Responsabilité Globale disposant d'un pouvoir d'initiative et d'une marge de manœuvre important dans la mise en œuvre de la démarche, tout en bénéficiant d'un soutien institutionnel et personnel de la part du directeur général aux moments cruciaux. Un tel soutien a par exemple été utile lorsqu'il fallait modifier l'organisation logistique de la cafétéria pour offrir les produits du commerce équitable ou prévoir des budgets supplémentaires pour offrir des petits-déjeuners équitables aux candidats du concours d'entrée.

Le type de leadership du champion exercé par le champion n'est pas le même que celui du sponsor. En l'absence d'un pouvoir hiérarchique, le champion s'efforce surtout à créer des relations dans toute l'organisation, et si nécessaire à l'extérieur, pour promouvoir le processus d'apprentissage organisationnel (Berthoin Antal, Lenhardt & Rosenbrock). Il s'agit d'une forme de leadership partagé ou distribué à tous les niveaux de l'organisation

(Sadler 2001 : 419). Au sein d'Audencia, ce partage s'est notamment traduit par la mise en place de l'équipe de pilotage transversale et des référents responsables de la réalisation des actions prioritaires.

Comme dans d'autres organisations, les formes d'apprentissage organisationnel sont donc multiples au sein d'une institution d'enseignement et de recherche engagée dans une démarche de responsabilité globale, et les individus y jouent un rôle important. Dans une école, ces processus se dédoublent par ailleurs d'enjeux en termes de pédagogie.

## **II – LES MODALITES PEDAGOGIQUES MOBILISEES POUR PREPARER LES ETUDIANTS A AFFRONTER LES ENJEUX DE LA RESPONSABILITE GLOBALE**

La responsabilité globale d'une école de management se mesure tout d'abord dans sa capacité à préparer et à accompagner les managers d'aujourd'hui et de demain aux enjeux de la responsabilité globale. Au-delà de l'exemple qu'elle peut donner par la mise en œuvre d'actions concrètes en interne, c'est à travers la recherche ainsi que la formation initiale et continue qu'elle exerce l'impact le plus important sur le management des entreprises et par voie de conséquence sur leurs relations avec la société. De plus en plus, la formation initiale et continue est ainsi reconnue comme l'un des leviers essentiels de la responsabilité globale (Rousseau 2003 : 14).

Si l'offre de formation en matière de responsabilité globale explose, ces formations se caractérisent par une très grande diversité quant à leur contenu, à leur situation dans le cursus, à leur niveau de spécialisation et à leur approche pédagogique (Galea 2004 ; Moon & Matten 2004). Cette diversité correspond à un besoin d'expérimentation qui est à la fois inévitable et souhaitable dans un domaine qui évolue lui-même en permanence (Berthet 2003) et dans lequel le niveau de connaissances des étudiants change également de façon particulièrement rapide impliquant aussi une remise en cause de la part de l'enseignant (Rousseau 2003 : 18).

Au sein même d'Audencia, l'enseignement de la responsabilité globale se traduit par une offre diversifiée correspondant à des objectifs, des cibles et des méthodes pédagogiques différents. Le premier niveau poursuit un objectif de *sensibilisation* et consiste à présenter à tous les étudiants l'idée de la responsabilité globale à travers l'analyse d'exemples concrets. Pour atteindre cet objectif, le Centre pour la Responsabilité Globale organise chaque année une conférence sur le thème à laquelle tous les étudiants en première année doivent assister, mais accompagne aussi les associations d'étudiants dans l'organisation de séminaires et de débats qui font intervenir tout au long de l'année des experts et des acteurs dans le domaine de la responsabilité globale, l'objectif étant de montrer la diversité des approches possibles. La sensibilisation passe également par la participation des étudiants de l'école à des jeux-concours qui sont organisés par des entreprises ou d'autres organismes sur la thématique de la responsabilité globale. Ces jeux-concours impliquent souvent un travail en groupe et ils permettent d'appliquer des connaissances acquises à des situations concrètes, constituant de cette manière une méthode pédagogique complémentaire aux conférences.

Le deuxième niveau correspond à un objectif d'*approfondissement* des connaissances et des compétences en matière de responsabilité globale. Il s'agit d'offrir aux étudiants qui le souhaitent de vivre des expériences pédagogiques liées à la responsabilité globale, sans pour autant conduire à une spécialisation dans ce domaine. Constituant un choix optionnel pour les étudiants, cet approfondissement s'opère dans des groupes plus réduits constitués d'une quinzaine d'étudiants, ce qui permet le recours à d'autres méthodes pédagogiques et notamment au tutorat. C'est dans ce cadre que Audencia établit le lien le plus étroit entre

l'enseignement et la démarche de responsabilité globale au sein de l'école. Au cours de leur première année, les étudiants peuvent choisir depuis septembre 2004 d'intégrer le Parcours Responsabilité Globale qui les accompagne tout au long de leur scolarité. Ils suivent alors quelques cours animés par des enseignants-chercheurs de différentes disciplines de l'école pour leur donner des fondements théoriques et des exemples concrets sur la responsabilité globale et doivent réaliser un projet qui leur permet de mettre en pratique les connaissances acquises, soit dans l'une des entreprises partenaires du Centre pour la Responsabilité Globale, soit au sein de l'école elle-même. Sous la responsabilité du référent du groupe de pilotage, certains des étudiants du Parcours ont ainsi réfléchi à la manière de promouvoir les produits du commerce équitable à la cafétéria ainsi qu'à évaluer la quantité de papier utilisée au sein de l'école et à concevoir la campagne de sensibilisation visant à réduire l'usage inutile de papier et à systématiser le recyclage. Les étudiants n'ayant pas intégré le Parcours peuvent choisir en troisième année un électif consacré à la responsabilité globale dont l'évaluation passe par la rédaction d'un dossier thématique. Les étudiants de cette année ont ainsi établi des dossiers sur l'introduction du commerce équitable à l'école ou le recyclage du papier qui ont inspiré et préparé les actions mises en œuvre sous la responsabilité de l'équipe de pilotage transversale en charge de l'application du Global Compact.

Les méthodes pédagogiques utilisées dans ce cadre s'inspirent de l'apprentissage par résolution de problème (Dutch, Groh & Allen 2001 ; Lebrun 2002) et de l'apprentissage par le service à la communauté (Zlotkowski 1996). L'apprentissage par résolution de problèmes consiste à faire travailler les étudiants sur des problèmes du monde réel dont la résolution les amène à trouver des informations appropriées, à développer leur pensée critique et à donner un sens au savoir et donc à encourager sa rétention (Rama & al. 2000). Dans la mesure où cette méthode pédagogique vise à permettre aux étudiants à apprendre comment apprendre, un parallèle peut être établi avec le deutéro-apprentissage au sein des organisations, d'autant plus que l'apprentissage par résolution de problèmes implique en principe un travail de groupe dont les membres se caractérisent de préférence par une certaine diversité. Les étudiants de troisième année ont ainsi réalisé des dossiers par groupes de quatre étudiants dont au moins un étranger sur des problèmes concrets posés à Audencia par la réalisation des objectifs fixés dans le cadre de la mise en œuvre du Global Compact. Sur le thème du commerce équitable, il s'agissait de déterminer le comportement et les attentes des consommateurs de la cafétéria, d'identifier les fournisseurs, de comparer leurs offres et de vérifier la compatibilité de celles-ci avec les contraintes techniques et logistiques de l'école. La réalisation des dossiers a donc amené les étudiants à chercher des informations sur internet et dans la presse ainsi que d'élaborer des questionnaires et de faire des interviews avec différentes parties prenantes, mais également à coopérer avec et à rendre compte au référent de l'équipe de pilotage transversal du Global Compact, dont le rôle s'ajoutait ainsi à celui de l'enseignant-chercheur tuteur des étudiants de l'électif.

De manière plus précise le travail des étudiants peut être considéré comme une forme d'apprentissage par le service à la communauté qui allie les principes de l'apprentissage par résolution de problèmes à la réalisation d'un service à la communauté et au développement d'un sens civique (Rama & al. 2000), ce qui correspond aux objectifs du Centre pour la Responsabilité Globale. L'introduction du commerce équitable à la cafétéria de l'école vise ainsi à aider les producteurs du sud, mais surtout à sensibiliser les étudiants à leur responsabilité en tant que consommateur et de les inciter à modifier leur comportement aussi bien dans les organisations dans lesquelles ils travailleront à l'avenir que dans leur vie privée. D'une manière générale, plus que de transmettre des savoirs disciplinaires, il s'agit de favoriser la sensibilisation des étudiants aux enjeux de la responsabilité globale et leur capacité de dialoguer avec des acteurs différents pour les aider à affronter des situations complexes et gérer des conflits d'intérêts entre parties prenantes caractéristiques de la responsabilité globale.

Cette méthode pédagogique présente de nombreux avantages dans la mesure où elle favorise l'autonomie des étudiants, les oblige à mobiliser des savoirs interdisciplinaires et améliore leur capacité de rétention et d'apprendre à apprendre. Cependant, elle implique de ce fait aussi une adaptation des étudiants et des enseignants-chercheurs dont le rôle dans le processus d'apprentissage change. Les étudiants doivent apprendre à jouer un rôle plus actif dans ce processus et à tenir compte de manière plus importante des contraintes du problème réel et des disponibilités et attentes des parties prenantes que dans la méthode pédagogique des cas. L'enseignant-chercheur doit pour sa part apprendre à renoncer à la sécurité que garantit la diffusion de savoirs bien déterminés et acquis au profit d'un rôle de tuteur et d'accompagnateur des étudiants face à un problème réel dont la solution n'est pas toujours connue à l'avance par l'enseignant-chercheur lui-même. Il se place donc dans une situation à risque qui n'est pas nécessairement valorisée alors que la formulation des problèmes réels suppose un travail important de préparation pour l'adapter au niveau des étudiants. Malgré ces difficultés, les avantages de cette méthode pédagogique semblent largement l'emporter. Il convient cependant de s'interroger si et dans quelle mesure l'analyse des enjeux de cette méthode pédagogique doit être modifiée pour tenir compte du fait que le problème soumis aux étudiants et le service rendu à la communauté concerne leur propre école.

### **III – LES ENJEUX DE L'INSCRIPTION DE LA DEMARCHE DE RESPONSABILITE GLOBALE D'UNE ECOLE DANS UN PROJET PEDAGOGIQUE**

Après avoir analysé, d'une part, les processus d'apprentissage organisationnels d'une démarche de responsabilité globale dans une institution d'enseignement et de recherche, et, d'autre part, les méthodes pédagogiques pouvant être mobilisées dans ce domaine, il s'agit d'examiner les enjeux liés à l'imbrication de ces deux dimensions. On pourrait en effet tout à fait imaginer de déconnecter l'une de l'autre, l'école pouvant se limiter dans sa démarche à consulter les étudiants sans leur donner un rôle particulier d'animation, et l'enseignement pouvant recourir exclusivement à la résolution de problèmes réels mais tirés du monde de l'entreprise. Le choix d'imbriquer au contraire ces deux dimensions comporte des risques et des opportunités aussi bien du point de vue de l'apprentissage organisationnel que de la pédagogie.

La dynamique d'apprentissage organisationnel est modifiée de façon importante par l'implication des étudiants dans la démarche de responsabilité globale au sein d'une école. Le fait de leur confier la mise en œuvre de certaines actions, notamment de sensibilisation, voire l'animation de certains chantiers dans le cadre de l'équipe de pilotage responsabilise cette catégorie de parties prenantes particulière. Cette implication et responsabilisation des étudiants comporte des risques à la fois quant au respect des délais et quant aux résultats obtenus, comparée à une démarche de responsabilité globale confiée à des salariés et cadres dont l'expérience et la subordination juridique à la direction peuvent favoriser une fiabilité plus grande. D'un autre côté, ce choix permet de multiplier les acteurs de la responsabilité globale, et donc de favoriser une plus grande créativité dans les actions et d'augmenter la légitimité de la démarche et ses chances de succès. Il montre aussi à tous les acteurs au sein de l'école que la démarche répond à une attente forte des étudiants qui sont une catégorie importante de parties prenantes puisqu'ils ne se contentent pas d'exiger un changement des pratiques mais y participent. L'implication des étudiants peut ainsi favoriser ou accélérer l'apprentissage organisationnel dans l'école. D'un point de vue théorique, elle traduit une nouvelle approche des relations entre l'organisation et ses parties prenantes, en insistant sur la responsabilité de ces dernières pour responsabilité globale d'une organisation qui exerce un impact sur elles mais sur laquelle elles peuvent également exercer une influence.

Au sein d'une école, ces aspects sont particulièrement importants. Une réduction de l'usage du papier et une systématisation du recyclage ne sauraient en effet avoir du succès sans un changement du comportement des étudiants. Il ne suffit ainsi pas de mettre en ligne des documents qui étaient diffusés aux étudiants sous forme de photocopiés, si les étudiants décident ensuite de les imprimer individuellement. Avant de supprimer des photocopiés, il convient donc d'impliquer les étudiants très en amont dans le projet, voire de les amener à en devenir des acteurs privilégiés. Une telle démarche présente par ailleurs l'avantage d'une plus forte capacité de conviction auprès de l'administration et des enseignants-chercheurs qui éditent les photocopiés, car ils seront sans doute plus sensibles à une demande émanant directement des étudiants qui sont les destinataires de ces documents que d'une décision de la direction qui peut avoir moins d'impact que dans une entreprise.

Du point de vue de la pédagogie, les enjeux sont également importants. Une première difficulté est liée au fait que les étudiants préfèrent souvent résoudre des problèmes tirés du monde de l'entreprise plutôt que d'une école. Il faut donc leur expliquer les avantages que peuvent représenter la proximité géographique et leur connaissance du contexte de l'école, notamment dans le cadre de projets de courte durée, tout en leur proposant en parallèle des projets plus longs dans des entreprises, par exemple au cours d'un stage. L'apprentissage par résolution de problèmes au sein de l'école permet en effet aux étudiants de gagner du temps du fait de leur connaissance préalable de son impact sur son environnement naturel et sociétal, mais aussi de découvrir plus directement les obstacles, les opportunités et, le cas échéant, les résultats d'une action menée par eux. On peut ainsi penser que la perspective de contribuer à la résolution d'un problème concret qui se situe dans leur propre école et les concerne donc directement renforce la motivation et l'implication des étudiants.

L'implication des étudiants dans la résolution d'un problème concret dans leur école peut cependant aussi présenter d'autres risques non négligeables. Du fait de leur intégration dans l'organisation au sein de laquelle ils sont chargés de résoudre un problème, ils peuvent avoir d'une part une réticence des autres acteurs à leur fournir des informations et d'autre part un manque de créativité et d'objectivité. Les actions des étudiants dans des entreprises pour évaluer ou renforcer la responsabilité globale rencontrent souvent un grand succès du fait de leur regard neuf sur une problématique qu'ils découvrent, mais aussi leur capacité à dialoguer avec les différentes parties prenantes à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise sans qu'ils ne soient identifiés par celles-ci comme un acteur aux intérêts prédéterminés. Au sein de leur école, les étudiants perdent ces avantages et peuvent se heurter dans leur travail à d'autres parties prenantes qui les perçoivent non pas comme des acteurs neutres, mais au contraire comme des acteurs avec leurs propres intérêts auxquelles toutes les informations, notamment financières, ne peuvent être révélées. Ils peuvent aussi être confrontés dans leur recherche à des conflits d'intérêts qui les impliquent eux-mêmes, comme par exemple sur le dossier de l'économie de papier qui leur impose de revoir leur propre comportement et qui peut se traduire par la suppression de photocopiés qui leur ont été fournis par le passé et qui peut rendre leur travail plus difficile. D'un autre côté, l'existence de tels conflits d'intérêts présente l'avantage d'anticiper les situations que les futurs managers vivront plus tard dans les entreprises dans lesquelles ils travailleront, sauf pour ceux parmi eux qui se destinent au conseil.

Ces conflits d'intérêts pour les étudiants peuvent évidemment se dédoubler de ceux des tuteurs et enseignants-chercheurs également parties prenantes de l'école et qui doivent donc attacher de l'importance à l'impartialité à la fois dans la formulation des problèmes et dans l'évaluation des étudiants. Ils doivent par ailleurs réaliser un travail d'information préalable auprès des autres acteurs de l'école pour les préparer aux rencontres avec les étudiants et leur expliquer l'intérêt de cette démarche. Même si de tels projets sont limités à un nombre réduit d'étudiants, le travail de préparation, de conception et de suivi qu'implique cette

méthode pédagogique et son imbrication avec la démarche de responsabilité globale est très important, alors même qu'il n'est pas suffisamment reconnu dans les carrières académiques fondées de plus en plus sur les activités de recherche et beaucoup moins sur les activités pédagogiques et les actions concrètes (Breyman 1998 ; McIntyre, Webb & Hite 2005).

## BIBLIOGRAPHIE

Audencia (2005), *Attentifs par nature, responsables par conviction. Rapport sur la première année d'application du Global Compact à Audencia*, Centre pour la Responsabilité Globale, <http://resgloblog.typepad.com/audencia>.

Berthet, V. (2003), « Une responsabilité pour l'enseignement supérieur », *Économie et Humanisme*, n° 365, juin-juillet 2003, 10-12.

Berthoin Antal, A. (1992), *Corporate Social Performance: Rediscovering Actors in Their Organizational Contexts*, Frankfurt am Main : Campus.

Berthoin Antal, A., Lenhardt, U. & Rosenbrock, R. (2001), « Barriers to Organizational Learning », in : Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. & Nonaka, I. (2001), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, Oxford : OUP, 865-885.

Berthoin Antal, A. & Sobczak A. (2004), « Beyond CSR: Organisational Learning for Global Responsibility », *Journal of General Management*, Vol. 30, No. 2, 77-98.

Berthoin Antal, A. & Sobczak A. (2004b), « Factors Influencing the Development of Corporate Social Responsibility in France », Paper presented at the Annual Conference of the Academy of Management, New Orleans, 9-11 August.

Breyman, S. (1998), « Sustainability through Incremental Steps ? The Case of Campus Greening at Rensselaer », *Greener Management International*, Vol. 23, Autumn, 117-126.

Duch, B. J., Groh, S. E. & Allen, D. E. (eds.) (2001). *The Power of Problem-Based Learning*, VA : Stylus Publishing.

European Multistakeholder Forum on CSR (2004), *Final Forum Report. Final Report & Recommendations*, [http://forum.europa.eu.int/irc/empl/csr\\_eu\\_multi\\_stakeholder\\_forum/info/data/en/CSR%20Forum%20final%20report.pdf](http://forum.europa.eu.int/irc/empl/csr_eu_multi_stakeholder_forum/info/data/en/CSR%20Forum%20final%20report.pdf).

Friedman, V. J. (2001), « The Individual as Agent of Organizational Learning », in : Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. & Nonaka, I. (2001), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, Oxford : OUP, 398-414.

Galea, C. (ed.) (2004), *Teaching Business Sustainability. From Theory to Practice*, Sheffield, Greenleaf.

Gond, J.-P. (2004), « Apprendre à devenir tous responsables! Apprentissage organisationnel et performance sociétale de l'entreprise », in : Igalens, J. (ed.), *Tous responsables*, Paris : Editions d'Organisation, 109-130.

Kogut, B. & Zander, U. (1996), « What do firms do? Coordination, identity and learning », *Organization Science*, Vol. 7, No. 5, 502-518.

Lebrun, M. (2002), *Des technologies pour enseigner et apprendre. Perspectives en éducation et en formation*, 2<sup>e</sup> éd., Paris : De Boeck.

Matten, D. & Moon, J. (2004), « Corporate Social Responsibility Education in Europe », *Journal of Business Ethics*, Vol. 54, No. 4, 323-337.

McIntyre, F. S., Webb, D. J. & Hite, R. E. (2005), « Service Learning in the Marketing Curriculum: Faculty Views and Participation », *Marketing Education Review*, Vol. 15, No. 1, 35-45.

Nahapiet, J. & Ghoshal, S. (1998), « Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage », *Academy of Management Review*, Vol. 23, No. 2, 242-266.

Rama, D. V., Ravenscroft, S. P., Wolcott, S. K. & Zlotkowski, E (2000), « Service-Learning Outcomes: Guidelines for Educators and Researchers », *Issues in Accounting Education*, Vol. 14, No. 4, 657-692.

Roome, N. (2005), « Some Implications of National Agendas for CSR », In: André Habisch, Jan Jonker, Martina Wegner & René Schmidpeter (ed.), *Corporate Social Responsibility Across Europe*, Springer, 317-333.

Rousseau, P. (2003), « Prénance du développement durable et exigence d'éducation », *Economie et Humanisme*, n° 365, juin-juillet 2003, 14-18.

Sadler, P. (2001), « Leadership and Organizational Learning », in : Dierkes, M., Berthoin Antal, A., Child, J. & Nonaka, I. (2001), *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, Oxford : OUP, 415-427

Zlotkowski, E. (1996), « Opportunity for all: Linking service-learning and business education ». *Journal of Business Ethics*, Vol. 15, No. 1, 5-19.