

Intégrer le développement durable dans les écoles de gestion : réflexion sur les enjeux et approches pédagogiques

Integrating sustainability into business schools: reflection on pedagogical issues and approaches

Sofiane Baba, Justine Laflamme et Martial Rousseau

Volume 10, numéro 4, 2021

Penser la formation, l'insertion professionnelle et l'exercice d'une profession dans le cadre d'un développement durable des ressources humaines : enjeux et perspectives dans un monde sous tension

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1083976ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1083976ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baba, S., Laflamme, J. & Rousseau, M. (2021). Intégrer le développement durable dans les écoles de gestion : réflexion sur les enjeux et approches pédagogiques. *Phronesis*, 10(4), 9–37. <https://doi.org/10.7202/1083976ar>

Résumé de l'article

L'intégration des enjeux liés au développement durable dans les curriculums en gestion constitue un sujet d'intérêt croissant, d'autant plus que les organisations – les entreprises comme les universités – sont appelées à prendre leur part de responsabilité face aux crises et la nécessité de transformer profondément les modes de vie et les projets de société. Cet article a précisément pour objectif d'explorer les défis et opportunités de la formation en développement durable dans les écoles de gestion. La réflexion développée dans l'article nous permet de suggérer que l'intégration du développement durable dans les écoles de gestion pourrait être conceptualisée comme une trajectoire d'amélioration continue dans le temps.

Intégrer le développement durable dans les écoles de gestion : réflexion sur les enjeux et approches pédagogiques

Sofiane BABA*, Justine LAFLAMME** et Martial ROUSSEAU***

* Université de Sherbrooke, École de gestion, Sherbrooke, Canada
sofiane.baba@usherbrooke.ca

**Université de Sherbrooke, École de gestion, Sherbrooke, Canada
Justine.Laflamme@USherbrooke.ca

***Université du Québec à Montréal (UQAM), École des sciences de la gestion, Montréal, Canada
rousseau.martial@courrier.uqam.ca

Mots-clés : Développement durable, Durabilité, Gestion responsable, Écoles de gestion, Pédagogie.

Résumé : L'intégration des enjeux liés au développement durable dans les curriculums en gestion constitue un sujet d'intérêt croissant, d'autant plus que les organisations – les entreprises comme les universités – sont appelées à prendre leur part de responsabilité face aux crises et la nécessité de transformer profondément les modes de vie et les projets de société. Cet article a précisément pour objectif d'explorer les défis et opportunités de la formation en développement durable dans les écoles de gestion. La réflexion développée dans l'article nous permet de suggérer que l'intégration du développement durable dans les écoles de gestion pourrait être conceptualisée comme une trajectoire d'amélioration continue dans le temps.

Integrating sustainability into business schools : reflection on pedagogical issues and approaches

Keywords : Sustainable development, Sustainability, Corporate Social Responsibility, Business Schools, Pedagogy

Abstract : *The integration of issues related to sustainability in management curricula is a subject of growing interest, especially as organizations – businesses and universities alike – are urged to take their share of responsibilities in the face of crises and need to deeply transform our lifestyles towards a more sustainable world. This article's purpose is to explore the challenges and opportunities of integrating sustainability issues in business schools' curricula. The conceptual argument developed in the article leads us to suggest that the integration of sustainability in management schools could be conceptualized as a trajectory of continuous improvement over time.*

Introduction

La pandémie actuelle semble avoir mis en exergue les défaillances de nos institutions et du fonctionnement de nos économies (Ducharme, 2020). Les inégalités socio-économiques, bien que déjà connues depuis bien longtemps, ont été dévoilées et accentuées par la pandémie (Martin et al., 2020). Ironiquement, « en pause forcée » (Moukanda, 2020), la planète s'est bien portée sur le plan environnemental pendant le confinement induit par la COVID-19 (Berman et Ebisu, 2020). Mais à l'évidence, les problématiques sociales et économiques que connaît le monde sont apparues bien avant la COVID-19 (Baba et Moustaquim, 2020; Henderson, 2020). Ces problématiques seront ici présentées comme des enjeux de développement durable (DD), compris comme une conception du développement qui préconise un équilibre permanent entre les impératifs économiques, sociaux et environnementaux (United Nations, 2019). Le DD est souvent présenté comme un concept, un paradigme, une idéologie, une idée ou encore une théorie. Sa portée est ainsi plurielle et contestée dans la littérature (Connelly, 2007). Pour les besoins de l'article, nous arguons que le DD est un concept (Hopwood et al., 2005).

Au cœur de cette crise multidimensionnelle réside le rôle crucial des entreprises (voir Mintzberg, 2015). Latour (2020) les invitait d'ailleurs récemment à s'impliquer dans la nécessaire transformation de notre modèle de fonctionnement social et économique afin de faire face à la crise climatique. Amadouées par certains pour leurs grandes contributions économiques et sociales (Baba et al., 2020), voire institutionnelles, les entreprises font également l'objet de vives critiques en raison de la vraisemblable contribution du système économique capitaliste à certains maux de la société contemporaine, des inégalités en passant par l'injustice, la pollution ou encore l'érosion de la biodiversité (Banerjee, 2008; Lewicki et al., 2003). Ces entreprises étant notamment gérées par des gestionnaires d'expérience, et ayant bien souvent suivi une formation disciplinaire, les radars se sont vite tournés vers la responsabilité des écoles de gestion (Bennis et O'Toole, 2005; Ghoshal, 2005).

Ainsi, de nombreuses critiques ont été émises à l'égard des écoles de gestion et leur manière de former les dirigeants de demain (Saenz, 2018). Les critiques ont notamment porté sur la vision court-termiste qui domine la pensée managériale, notamment dans les programmes de MBA, qui étaient devenus l'archétype de cette pensée étroite (Mintzberg, 2004; Rubin et Dierdorff, 2013). À ce sujet, Ghoshal (2005, p. 75) associait les grands scandales financiers à l'instar d'Enron au fonctionnement des écoles de gestion :

« Les écoles de gestion n'ont pas besoin d'en faire beaucoup plus pour aider à prévenir les futurs Enrons : elles n'ont qu'à arrêter de faire beaucoup de choses qu'elles font actuellement. Elles n'ont pas besoin de créer de nouveaux cours, mais doivent simplement cesser d'enseigner certains anciens. Mais, avant de faire tout cela, les universitaires fréquentant des écoles de gestion doivent assumer leur propre rôle dans la création d'Enrons ».

Dans un autre écrit à ce sujet, Mintzberg (2004) suggère que les finissants des écoles de gestion peuvent être décrits comme des « technocrates de sang-froid dépourvus de compétences interpersonnelles, de capacités interculturelles, d'intelligence émotionnelle et écologique, de fiabilité ou de responsabilité sociale » (cité dans Prandini et al., 2012, p. 16).

Les discussions autour de la crise de l'éducation universitaire en management et sur le rôle que doivent et peuvent jouer les écoles de gestion dans la société ont donné lieu à d'importants écrits et initiatives, si bien qu'une littérature importante s'est développée autour de ce sujet (voir par exemple Painter-Morland et al., 2016; Raufflet, 2013; Rusinko, 2010; Walck, 2009).

Il convient ainsi de souligner les importants développements et progrès réalisés en matière d'intégration des considérations de responsabilité sociale et de DD dans les curriculums en gestion¹ (voir Barthes et al., 2013; Painter-Morland et al., 2016). Deux moments clés particuliers ont marqué ces développements. D'abord, les Principes pour une éducation responsable en gestion sont une initiative qui a vu le jour en 2007. Soutenue par les Nations-Unies en tant que plateforme visant à sensibiliser et accompagner les écoles de gestion du monde entier à davantage intégrer les considérations de DD dans les programmes, cette initiative est aujourd'hui reconnue comme la plus importante dans le domaine compte tenu du grand nombre de partenariats établis avec les institutions d'enseignement supérieur. Basée sur six principes directeurs, l'initiative favorise une pédagogie en gestion cohérente avec les objectifs du développement durable, à même de former des leaders responsables. Puis, à l'occasion de la Conférence des Nations Unies sur le développement durable (Rio + 20), l'initiative de l'enseignement supérieur durable a vu le jour pour encourager l'intégration des objectifs de DD dans l'enseignement, la recherche et la vie universitaire.

Mais en dépit de ces progrès, le chemin à parcourir pour intégrer ces considérations de responsabilités dans les formations en gestion reste long et les défis nombreux (Sharma et Hart, 2014; Slager et al., 2020; Snelson-Powell et al., 2015). De nombreuses approches et stratégies ont été théorisées, souvent sous la forme de typologies ou de cadres d'analyse, dans les dernières années (voir par exemple Mothan-Hill et al., 2017; Painter-Morland et al., 2016; Raufflet, 2013; Rusinko, 2010). Ces écrits ont examiné plusieurs dimensions relatives à l'intégration du DD dans les curriculums en gestion : les structures (existantes ou nouvelles), la portée (cours ou programmes), le niveau d'analyse (entreprise ou l'écosystème social, environnemental et économique), ou encore la discipline (mono ou pluridisciplinaire). En dépit de leurs richesses, elles ont eu tendance à relativiser, voire sous-explorer, la dimension des approches pédagogiques pertinentes pour l'intégration du DD dans les écoles de gestion. Pourtant, les approches pédagogiques s'avèrent particulièrement importantes dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement du DD considérant la nécessité de questionner le paradigme traditionnel qui prévaut dans les écoles de gestion (Kurland et al., 2010; Nisula et Pekkola, 2018; Painter-Morland et al., 2016).

Cet article conceptuel propose à ce sujet une réflexion sur les défis et opportunités de l'intégration du DD dans les curriculums des écoles de gestion. Pour ce faire, il synthétise et discute les principales formes d'intégration du DD dans les curriculums en gestion. Puis, il esquisse un regard multiple sur les enjeux qui y sont liés. Ensuite, il conceptualise quatre approches d'intégration de la

¹ Cet article se base sur la prémisse que le développement durable est une vision et un objectif, et que la responsabilité sociale traduit le rôle que peuvent jouer les entreprises dans l'atteinte de cet objectif collectif. Dans un souci de cohérence, également nous parlerons plus largement de « durabilité », en référence à l'importance pour les entreprises d'adopter des pratiques qui encouragent le développement durable.

durabilité dans les curriculums en gestion à travers une typologie présentée sous forme d'une matrice à deux dimensions (l'intégration disciplinaire et l'approche pédagogique).

Sont ainsi analysées les approches traditionnelle, pratique, juxtaposée et intégrée. Pris ensemble, ces axes de réflexion amènent l'article vers la voie d'une contribution utile à notre compréhension des enjeux et opportunités de formation universitaire en DD dans les écoles de gestion.

Les diverses formes d'intégration du développement durable dans les curriculums en gestion

Comme nous l'affirmions en introduction, une vaste littérature s'est récemment développée autour de la manière d'intégrer le DD² dans les curriculums en gestion (voir Painter-Morland et al., 2016). Cela dit, malgré de nombreux écrits à ce sujet, il n'y a pas de consensus sur la meilleure manière de réaliser cette intégration ni même sur l'efficacité de ces approches (voir Filho et al., 2019; García-Feijoo et al., 2020; Godemann et al., 2011). En effet, de nombreuses approches ont été proposées et elles ont tendance à varier selon deux dimensions que Figueiró et Raufflet (2015) présentent comme horizontale et verticale. Dans la dimension horizontale, le concept de DD est incorporé à travers les différents cours du curriculum (approche interdisciplinaire, systémique et holistique). Quant à la dimension verticale, il s'agit plutôt de cours spécifiques orientés sur certains sujets comme la responsabilité sociale des entreprises ou la gestion du DD. Sans prétendre être exhaustifs tant la littérature est imposante, nous proposons une recension des principales approches proposées.

En s'inspirant des travaux de Rusinko (2010), Godemann et al. (2011) ont conceptualisé quatre façons d'intégrer le DD aux curriculums en gestion (voir Tableau 1 pour une synthèse) : *piggybacking* (intégration complémentaire), *digging deep* (approfondissement), *mainstreaming* (intégration holistique) et *focusing* (focalisation). Ces quatre formes d'intégration ont été analysées puis développées par ailleurs de manière remarquable (Painter-Morland et al., 2016). Tout d'abord, l'approche nommée *piggybacking* est un moyen facile, mais surtout le plus simple, pour intégrer le DD dans un module ou un cours existant. Elle consiste à intégrer des études de cas ainsi que des lectures qui englobent la dimension de durabilité dans un cours déjà déterminé. Cette stratégie permet de présenter le concept aux étudiants qui suivent des cours de tronc commun ou de spécialité. Toutefois, le contenu intégré peut être perçu par les étudiants comme étant supplémentaire et sans lien avec la matière fondamentale. Pour éviter cette mauvaise perception, il a été suggéré d'introduire les aspects de DD en début de cours, plutôt que vers la fin (Rusinko, 2010).

La deuxième approche, nommée *digging deep*, met l'emphase sur le concept de DD en intégrant des modules ou des cours optionnels sur le sujet. Il s'agit encore une fois d'une technique simple d'intégration, puisqu'elle ne requiert aucun changement dans la structure existante des programmes en gestion. Toutefois, cette approche soulève certaines critiques en ce sens qu'il est peu probable que ces cours soient sélectionnés par les étudiants. Ces derniers peuvent avoir l'impression que le concept de durabilité peut être exploité par certains spécialistes, mais que cela ne concerne pas les gestionnaires de haut niveau ou les autres employés. Ces cours seraient alors considérés comme accessoires, plutôt que fondamentaux. Pourtant, ils peuvent en réalité être très utiles, puisqu'ils sont enseignés en profondeur et qu'ils permettent une spécialisation dans certains domaines.

L'approche nommée *mainstreaming* suggère, elle, d'intégrer le DD au tronc commun des diverses concentrations. Contrairement aux précédentes approches, celle-ci permet de présenter de façon plus holistique le contenu des outils liés à la durabilité, et ce, à l'ensemble des étudiants, quelle que soit leur concentration ou spécialité de départ. Elle concernerait ainsi aussi bien les étudiants en

² Cette littérature, surtout anglophone, aura alors tendance à parler de « *sustainable development* » (développement durable) ou de « *sustainability* » (durabilité).

comptabilité que ceux en gestion des ressources humaines, en passant par le marketing et les technologies de l'information.

De plus, l'approche *mainstreaming* va de pair avec l'accent mis sur une perspective transversale plus large visant à développer le sens critique et les compétences douces (aussi dites compétences comportementales, ou *soft skills* en anglais). Par exemple, l'approche *mainstreaming* peut offrir aux étudiants des stages ou opportunités d'apprentissage au sein d'entreprises sociales ou d'organismes philanthropiques. Une expérience directe permet d'en apprendre davantage sur la durabilité, contrairement à un contenu enseigné de façon conceptuelle en classe. Cette approche pose un défi de coordination entre les différentes spécialisations afin d'éviter la redondance des concepts entre les cours de chaque domaine. Comme le soulignent Mothan-Hill et al. (2017), il serait utile dans cette approche d'inclure des cours d'introduction au DD en première année, sur lesquels les cours de concentration pourraient construire par la suite.

Enfin, l'approche nommée *focusing* est une approche plus complexe que les précédentes, car elle requiert une nouvelle structure. Il peut s'agir d'un tout nouveau programme, tel que la création d'une concentration au baccalauréat ou d'une maîtrise en DD. La durabilité peut donc être incluse dans l'ensemble du programme, ajoutant des perspectives interdisciplinaires.

De plus, il peut s'agir d'introduire un nouveau module ou un nouveau cours obligatoire à l'ensemble des programmes dès le début des études, qui amènerait une restructuration du programme. Celui-ci serait une introduction aux principes de durabilité permettant ainsi une compréhension générale des défis auxquels la société fait face, tout en expliquant les implications que cela engendre pour les divers acteurs – entreprises, pouvoirs publics, société civile, consommateurs, etc.

Approches	Idées fondamentales	Avantages et inconvénients
Piggybacking	Intégration de la durabilité dans les structures existantes en ajoutant le concept à certains cours ou modules	<ul style="list-style-type: none"> + Facile à intégrer + Le concept est présenté aux étudiants qui n'ont pas sélectionné de cours optionnel sur le sujet - Le contenu présenté peut être perçu comme supplémentaire par les étudiants
Digging deep	Intégration du concept de durabilité en offrant des modules ou des cours optionnels sur le sujet	<ul style="list-style-type: none"> Technique simple d'intégration + Ne requiert aucun changement dans la structure existante + Cours très utiles par leur profondeur et permettant une spécialisation - Cours pouvant être non considérés quand le concept est perçu seulement s'adresser aux spécialistes et non également aux cadres et autres employés

Mainstreaming	Intégration de la durabilité dans les structures existantes, en mettant l'emphase sur une approche transversale (intégration de la durabilité dans au moins un cours de chaque spécialisation)	<ul style="list-style-type: none"> + Permet de présenter de façon globale les outils liés au concept + Offre aux étudiants des stages au sein d'entreprises sociales ou caritatives + Expérience directe, qui permet d'en apprendre davantage sur la durabilité - Défi de coordination et d'intégration entre les cours des différentes spécialisations
Focusing	Intégration de la durabilité à travers un nouveau programme ou un nouveau cours introduit à l'ensemble des programmes	<ul style="list-style-type: none"> + Ajout de perspectives interdisciplinaires + Permet une compréhension générale des défis auxquels la société fait face - Approche plus complexe - Requiert un changement dans la structure existante

Tableau 1 – Synthèse des quatre approches d'intégration du développement durable (Adapté de Godemann et al., 2011; Painter-Morland et al., 2016; Rusinko, 2010)

Par ailleurs, à travers la littérature qui englobe l'intégration du DD dans les programmes en gestion, on peut constater que l'apprentissage par la pratique est une approche fréquemment citée (voir Gundlach et Zivnuska, 2010). L'une d'elles est l'approche PROBE (Practical Organizational Behavior Education). C'est une méthode d'enseignement qui a été développée par Nirenberg (1994) en réaction aux critiques suggérant que les programmes des écoles de gestion sont trop théoriques, et que d'expérimenter l'apprentissage par la pratique prépare davantage les étudiants pour leur future carrière.

Cette approche offre aux étudiants l'opportunité, par petits groupes, de planifier, implanter et évaluer un projet réel d'entreprise avec ou sans but lucratif (offre de service ou développement d'un produit). Les étudiants doivent assumer la responsabilité financière pour leur « organisation » en générant et gérant des fonds, soit par leur propre investissement ou en trouvant des investisseurs. Les périodes de cours sont alors des moments dédiés pour le projet où le professeur agit comme une personne-ressource pour les étudiants.

La méthode PROBE a justement été adaptée à l'enseignement du DD dans les écoles de gestion (Gundlach et Zivnuska, 2010). À ce sujet, il est suggéré que pour l'enseignement des questions de durabilité en gestion, « le recours à une approche d'apprentissage expérientiel peut être plus efficace qu'une approche traditionnelle d'enseignement magistral », car l'apprentissage expérientiel favorise le développement de la passion, essentielle à tout entrepreneur social ou environnemental (Gundlach et Zivnuska, 2010, p. 19).

Ce constat est cohérent avec ce que d'autres auteurs suggèrent. Par exemple, dans une revue systématique de la littérature, Figueiró et Raufflet (2015) évoquent plusieurs points intéressants au sujet de l'intégration du DD dans les curriculums en gestion. Les auteurs suggèrent notamment qu'en matière de DD, les étudiants devraient être des apprenants actifs plutôt que des consommateurs de connaissances.

Un processus d'apprentissage dynamique est donc nécessaire afin d'apprendre de l'expérience du processus au lieu de mémoriser purement ses caractéristiques. De manière plus générale, la littérature présente de nombreuses stratégies pédagogiques qui peuvent être adoptées pour mieux enseigner le DD.

Quatre stratégies pédagogiques peuvent être mobilisées (voir Tableau 2 pour une synthèse) : (1) la méthode par cas, (2) l'apprentissage expérientiel basé sur l'action, (3) l'apprentissage par le service, et (4) l'apprentissage par problème.

Stratégie	Fondements
Apprentissage par les études de cas (Mesny, 2013)	Méthode d'enseignement basée sur la discussion et qui nécessite la participation active des étudiants. Ceux-ci discutent de situations concrètes de gestion et essaient de fournir des solutions ou des recommandations aux problèmes qui sont soulevés. En utilisant cette méthode, les étudiants doivent réfléchir et élaborer des solutions aux problèmes et défis du monde réel.
Apprentissage par l'action et l'expérience (Collins et Kearins, 2007)	Les étudiants apprennent par la pratique. Cette approche est une méthode qui se dit très prometteuse pour enseigner la durabilité. Les étudiants sont amenés à participer activement à leur apprentissage à l'aide d'outils tels que le travail d'équipe, les études de cas, les projets et les discussions. L'objectif est de générer un engagement cognitif, ce qui peut augmenter leur motivation et développer leurs capacités de pensée critique.
L'apprentissage par le service (Rusinko, 2010)	Il s'agit également d'une forme d'apprentissage par l'action. Cette méthode permet aux étudiants d'interagir avec différentes parties prenantes et d'élargir leur perception en ce qui concerne la pertinence du développement durable pour les organisations et la société dans son ensemble. La perspective d'apprentissage passe de « pour la communauté » à « avec la communauté ».
L'apprentissage par problème (Stinson et Milter, 19956)	Il s'agit encore d'une forme d'apprentissage par la pratique. L'objectif de cette méthode est d'amener les étudiants à devenir des penseurs indépendants capables de résoudre des problèmes complexes. En pratique, les étudiants ont pour mandat de résoudre un problème en échangeant des idées avec leurs pairs. Cela leur permet d'apprendre à poser des questions, à effectuer des recherches et à réfléchir sur des sujets pertinents qui concernent la durabilité.

Tableau 2 – Synthèse des principales stratégies pédagogiques identifiées dans la littérature (Adapté de Figueiró et Raufflet, 2015)

Maintenant que nous avons brossé un portrait de la littérature portant sur l'intégration du développement durable dans les curriculums en gestion, la prochaine section propose un regard multiple sur les enjeux liés à cette intégration.

Un regard multiple sur les enjeux liés à l'enseignement du DD dans les écoles de gestion

Comme nous venons de l'évoquer, il existe plusieurs moyens d'intégrer le DD dans les programmes en gestion. Certains défis doivent toutefois être surmontés pour y parvenir. Dans la littérature, il est souvent question du rôle important que jouent les enseignants dans la réussite et l'apprentissage des étudiants. Cependant, ce rôle peut être mis à l'épreuve, surtout lorsqu'il est question d'enseigner un concept aux frontières définitionnelles encore floues et qui détonnent du reste du programme, tel que le développement durable. Il est donc question dans cette section des différents enjeux liés à l'enseignement du DD dans les écoles de gestion.

Ceux-ci se divisent en trois principales catégories d'enjeux, soit : (i) institutionnels, (ii) organisationnels et (iii) disciplinaires. Nous nous inspirons ici de plusieurs textes pour articuler ces enjeux (Balmer et al., 2011; Figueiró et Raufflet, 2015; Painter-Morland et al., 2016; Raufflet, 2013; Rusinko, 2010).

Les enjeux institutionnels

Tout d'abord, les enjeux institutionnels occupent une place centrale dans la discussion. « L'entreprisisme » du monde, et donc de l'éducation supérieure, a mené à un important changement de paradigme, notamment au sein des écoles de gestion (Abraham, 2017; Aktouf, 2003b). Ainsi, la logique marchande a changé notre conception de l'éducation et est maintenant de plus en plus dominante dans les universités, ce qui les amène à penser en termes « d'offre de services » et de « clients » (Berman, 2012). Ce faisant, la logique marchande pénètre dans toutes les sphères de la société, incluant l'éducation (Sandel, 2012).

Il en résulte que l'objectif initial des institutions supérieures – c'est-à-dire de former des citoyens – laisse progressivement le terrain à l'importance de rendre les individus « employables », quitte à s'embourber dans des amalgames paradigmatiques (Boutin, 2004). Il est donc maintenant question de répondre à la demande du marché. Dans cette perspective, le diplôme devient une commodité dans le but de trouver un emploi de qualité. En d'autres mots, l'éducation ou l'obtention d'un diplôme n'est plus considérée comme un outil d'émancipation et d'ancrage dans le social, mais plutôt comme un outil d'employabilité. Celui-ci guide la formation, et dans un contexte où la pratique en DD est discutée en termes d'efficacité (Mazutis, 2018), cela n'augure rien de positif pour l'intégration de la durabilité dans les curriculums en gestion.

Par ailleurs, du fait de leur rôle essentiel dans nos sociétés, les institutions d'enseignement supérieur ont le potentiel de façonner la manière dont les individus, les citoyens et les travailleurs de demain pensent et interprètent le monde autour d'eux. Malheureusement, il y a encore plusieurs institutions qui sont imprégnées de l'idée qu'investir dans l'environnement et le DD est nécessairement une perte du point de vue financier. Cette pensée imprègne autant les enseignants que les étudiants (Thomas, 2005). Il va de soi que les détenteurs du pouvoir, tels que les doyens, ont aussi un rôle important à jouer dans l'intégration de la durabilité dans les cursus en gestion.

L'appui du leadership est ainsi une condition qui facilite le travail des professeurs en matière d'intégration de sujets et cours spécialisés en DD (Walck, 2009). Ainsi, la logique institutionnelle marchande qui pénètre progressivement les institutions universitaires peut impacter directement l'intégration du DD dans les écoles de gestion. À cela s'ajoute la conception même de la formation en gestion, que Raufflet (2013) décrit comme étant très technique et spécifique ; ce qui limite la possibilité d'intégrer le DD sous sa dimension critique, réflexive et systémique.

Les enjeux organisationnels

Les enjeux organisationnels représentent un autre défi en lien avec l'intégration du DD dans les écoles de gestion. Comme nous l'avons affirmé, les pressions sociales et institutionnelles ont progressivement amené les entreprises, ainsi que les universités à intégrer le DD dans les programmes pédagogiques. Des progrès notables ont été effectués durant les deux dernières décennies. Mais cela co-existe avec une autre réalité : nombreuses sont les écoles de gestion à travers le monde qui présentent un retard dans l'intégration du DD dans leurs programmes d'études. Par conséquent, elles ne forment pas adéquatement les futurs gestionnaires qui prennent parfois des décisions aux impacts sur la société dans son entièreté (Barber et al., 2014).

Par ailleurs, malgré d'importants progrès, il semblerait que les écoles de gestion soient plus lentes que d'autres facultés à intégrer le DD (Barber et al., 2014). La littérature traite même d'un manque de rigueur et, parfois, d'une incohérence entre ce qui est proposé et ce qui est réellement enseigné. Cela signifie que plusieurs écoles de gestion prétendent intégrer la durabilité à leurs programmes sans pour autant appliquer leurs dires (Barber et al., 2014).

Cette disparité entre le discours universitaire et la façon d'intégrer le DD dans les curriculums des écoles de gestion n'est pas un cas isolé. Plusieurs études et rapports soulignent la motivation pour les universités de promouvoir le DD dans leurs programmes et pratiques dans une optique de marketing (Driscoll et al., 2017). Nombre d'entre elles ont ainsi recours au « *greenwashing* » ou « *socialwashing* » (CAUT, 2015) dans le but d'améliorer leur image et d'attirer non seulement des étudiants, mais aussi des professeurs ainsi que du financement (Driscoll et al., 2017).

Par ailleurs, dans un texte révélateur écrit par un doyen d'une école de gestion, l'effet pervers des accréditations dans l'intégration du DD dans les écoles de gestion a été pointé du doigt : « les gestionnaires académiques tels que les doyens peuvent encourager cette intégration de plusieurs manières, même si les accréditeurs des écoles de gestion comme l'AACSB sont en retard dans leur engagement envers l'éducation au développement durable. » (Walck, 2009, p. 384) Compte tenu du fait que la triple accréditation (aussi dite triple couronne – AACSB, EQUIS et AMBA) est un facteur de légitimité, son obtention peut aussi être synonyme d'isomorphisme institutionnel (DiMaggio et Powell, 1983) et de perte de flexibilité en matière d'intégration d'approches novatrices en lien avec le DD, notamment parce que certaines de ces accréditations n'ont pas historiquement été à l'avant-garde à ce sujet (Romero, 2017; Walck, 2009).

Les enjeux disciplinaires

Finalement, le troisième type d'enjeu est celui qui touche à la discipline même du DD. Celui-ci n'est pas anodin et prend tout son sens dans les écoles de gestion où l'enseignement est davantage technique, bien souvent court-termiste et basé sur les « bonnes » pratiques (Raufflet, 2013). Globalement, le DD pourrait être considéré comme un domaine polyforme, subjectif, mouvant et dont l'horizon temporel ne concorde pas exactement avec le caractère des principaux cours d'un diplôme en gestion. Il s'agit par ailleurs d'un concept relativement ouvert en ce sens que de nombreuses définitions, approches et interprétations se chevauchent, malgré l'existence du concept depuis le rapport de Brundtland de 1987.

Ainsi, le concept de DD et les autres concepts connexes (comme la gestion responsable et la responsabilité sociale des entreprises) sont empreints d'idéologies et de valeurs ; ce qui en fait des concepts ouverts à l'interprétation, rendant leur enseignement plus difficile en raison de la confusion qui peut être associée. En réalité, il serait juste d'affirmer que tout concept s'inscrit dans un paradigme. Par exemple, les concepts de « valeur partagée » ou encore « d'avantages concurrentiels » ont été souvent critiqués pour les idéologies qu'ils véhiculent (voir Aktouf, 2003a; Crane et al., 2014).

Néanmoins, lorsqu'il s'agit d'un concept comme celui du DD qui traite de l'avenir du monde, de l'organisation sociale du travail et du rôle des entreprises et de la logique marchande dans le politique, il est également raisonnable de suggérer que les idéologies occuperont une place encore plus centrale dans le débat. Dans ce sens, ce concept peut être débattu par exemple avec ceux de décroissance et a-croissance (Abraham, 2019; Solé, 2011).

De plus, dans les études en gestion, l'accent mis sur le DD exige que les responsabilités environnementales et sociales d'une entreprise aient le même poids que ses préoccupations économiques. Cela représente un défi fondamental – au niveau cognitif – pour les écoles de gestion et leurs programmes traditionnels, car la plupart du temps les problèmes de DD ne sont pas conceptualisés comme faisant partie du processus de base de création de profits pour les entreprises (Figueiró et Raufflet, 2015). Il est aussi utile de mentionner qu'à travers les spécialisations en gestion, le potentiel et la facilité d'intégration du DD sont variables. Par exemple, entre le marketing, la gestion des ressources humaines, la comptabilité et la finance, le potentiel d'intégration du DD est très disparate (Thomas, 2005; Walck, 2009). Puis, en ce qui concerne les enseignants, plusieurs facteurs peuvent restreindre leur volonté d'intégrer le DD dans leurs cours déjà existants.

Certains d'entre eux perçoivent ce concept comme étant à l'extérieur de leur champ d'expertise, ce qui les rend inconfortables à l'enseigner (Anastasiadis et al., 2020). Ici, le DD est vu comme un domaine à part entière, plutôt qu'un domaine transversal à l'ensemble de la gestion. D'autres croient qu'ils n'ont pas les connaissances, les compétences et l'expérience nécessaires pour former adéquatement les étudiants sur le sujet (Anastasiadis et al., 2020).

Finalement, la gestion s'avère une discipline où l'intégration du DD n'est pas chose facile, bien qu'importante, en raison de l'institutionnalisation de multiples croyances à contresens de ses valeurs (Walck, 2009). Par exemple, que les investissements dans l'environnement soient un coût (Thomas, 2005; Walck, 2009) ou encore que l'unique rôle d'une entreprise soit de maximiser ses profits (Friedman, 1970). Nous nous rappelons encore d'un étudiant de premier cycle qui affirmait dans sa fiche de présentation que son rêve, ce pour quoi il poursuivait un diplôme universitaire, était de « tout faire pour devenir riche grâce à l'entrepreneuriat ». En dépit d'une évolution des valeurs à ce sujet, il est indéniable qu'il reste un long chemin à parcourir pour qu'un changement de paradigme s'installe et que le DD fasse partie intégrante du cursus pédagogique des étudiants en gestion (García-Feijoo et al., 2020; Hay et Eagle, 2020; Painter-Morland et al., 2016; Slager et al., 2020).

La conceptualisation de quatre approches de formation en développement durable

Dans cette section, nous développons quatre approches de formation en DD dans les écoles de gestion. Ces approches sont représentées ici sous forme d'une matrice à deux dimensions (Figure 1) : l'intégration disciplinaire (une discipline dominante ou plusieurs disciplines complémentaires) d'une part, et l'approche pédagogique (apprentissage conceptuel ou expérientiel) d'autre part. Par apprentissage conceptuel, nous faisons référence à un apprentissage basé sur l'apprentissage théorique, essentiellement articulé autour des concepts et définitions, bien souvent selon une approche magistrale. Bien que notre figure distingue l'apprentissage conceptuel et expérientiel sur l'axe horizontal, nous reconnaissons ici que ces approches sont complémentaires en ce sens que l'apprentissage expérientiel requiert aussi l'enseignement conceptuel. Cela dit, dans le cadre de cet article, nous les distinguons en raison de leur logique sous-jacente ; d'une part, une approche souvent théorico-magistrale, et d'autre part, une approche davantage axée sur la pratique et le réel. Le croisement des deux dimensions retenues donne lieu aux quatre approches suivantes : (1) l'approche traditionnelle, (2) l'approche pratique, (3) l'approche juxtaposée et (4) l'approche intégrée. Nous présentons dans ce qui suit chacune de ces approches en focalisant notamment sur ses fondements, ses avantages et ses défis.

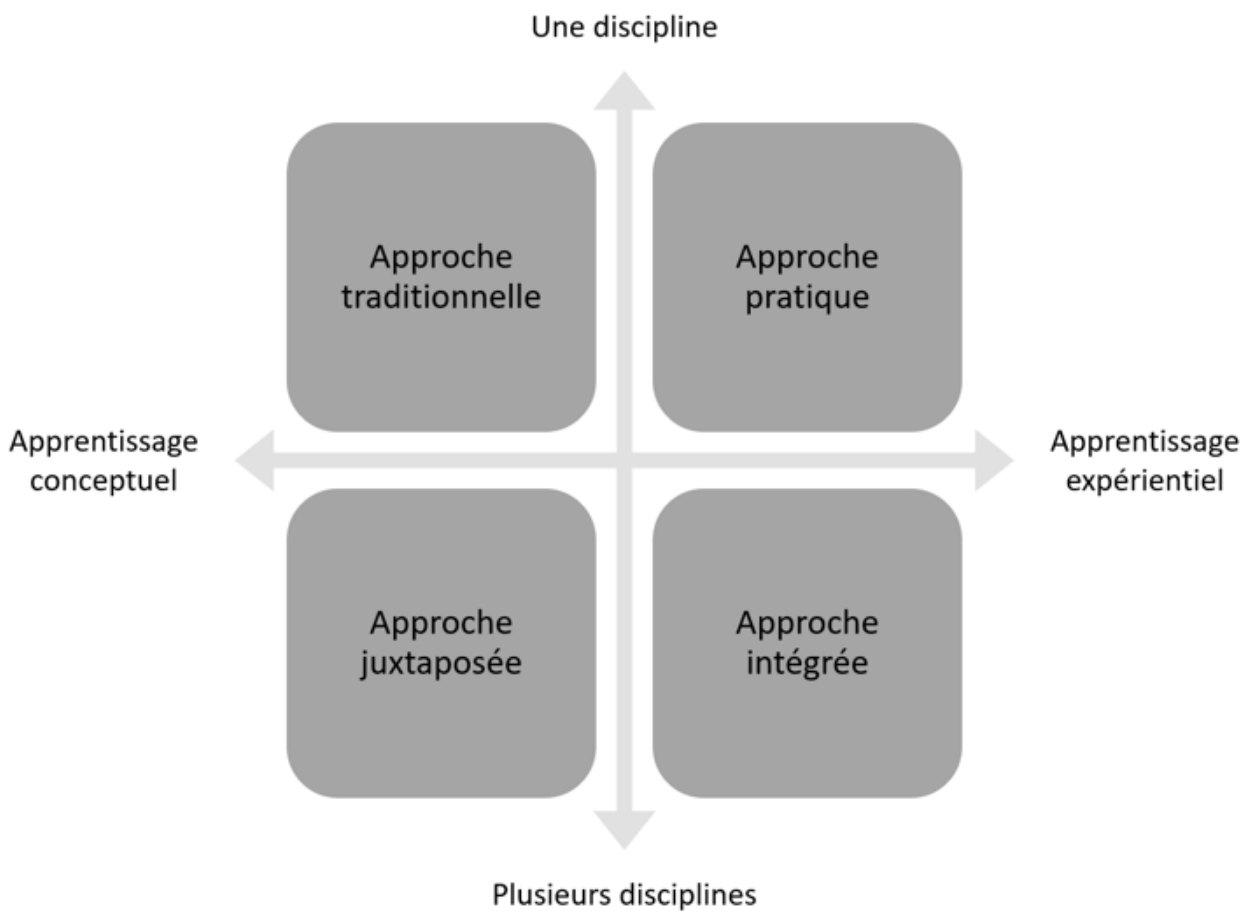


Figure 1 – Matrice des quatre approches de formation en gestion responsable

Approche traditionnelle : l'apprentissage conceptuel du DD dans une perspective monodisciplinaire

L'approche traditionnelle en matière de formation en DD a deux principales caractéristiques. La première est sa dimension monodisciplinaire, en ce sens qu'elle met l'emphase sur des connaissances issues d'une discipline ou d'un domaine de connaissances bien circonscrit. En l'occurrence, nous pouvons penser que l'enseignement de la durabilité se limite ici à des connaissances (chapitres, livres, articles scientifiques) développées strictement en management, faisant fi des connaissances anthropologiques, sociologiques, politiques, environnementales, etc. pouvant éclairer le phénomène à l'étude.

La seconde caractéristique de l'approche traditionnelle relève de son caractère conceptuel, bien souvent véhiculé à travers un enseignement théorico-magistral plus ou moins interactif. Il convient ici de souligner que ce type d'enseignement et celui de la méthode des cas restent des pratiques pédagogiques dominantes en DD (Raufflet et Batellier, 2008). Celles-ci consistent à transmettre le langage conceptuel du DD aux apprenants, bien souvent de manière unidirectionnelle (Raufflet et Batellier, 2008). Quand interactif, le magistral permet de favoriser les échanges et l'interaction et se combine bien à la méthode des cas dans une approche traditionnelle (Aylwin, 1992; Tremblay, 2009). La méthode des cas est ainsi très utilisée dans les écoles de gestion afin de favoriser un apprentissage inductif à partir de problématiques organisationnelles et sociétales documentées dans des cas écrits ou filmés (Mesny, 2013).

Cette approche a quelques mérites et bienfaits. Nous en présentons deux ici avant d'esquisser quelques limites et défis. En premier lieu, l'approche traditionnelle peut être d'une certaine utilité lorsqu'il s'agit d'aider des étudiants en début de cursus universitaire à appréhender la complexité du domaine du DD. En effet, face à la prolifération de ses concepts, approches et paradigmes, elle permet de poser les fondements conceptuels, vulgariser le jargon et offrir aux apprenants des outils et des cadres d'analyses susceptibles d'élargir leur vision.

En second lieu, l'approche traditionnelle s'avère aussi avantageuse d'un point de vue organisationnel, en ce sens qu'elle requiert moins de ressources, moins de logistique de coordination avec le milieu pratique, moins de qualifications interdisciplinaires des enseignants et moins d'efforts de leur part. Remarquons ici que ces qualifications sont souvent difficiles à acquérir dans des institutions prônant de plus en plus l'hyperspécialisation.

Par ailleurs, au-delà de ces mérites, trois défis particuliers se posent à toute école adoptant cette approche. Premièrement, elle ne permet pas aux apprenants – qu'ils soient néophytes ou avancés – de développer leur sens critique et leur capacité de jugement (Ladage, 2016; Raufflet et Batellier, 2008). Or, dans ce domaine les valeurs, croyances et perceptions occupent une place centrale (Baba, Moustaquim et Bégin, 2016). Comparé à l'enseignement purement magistral, l'exposé interactif reste ici mieux outillé pour développer ces capacités en favorisant à tout le moins l'attention et l'assimilation des notions (Jonnaert, 2002). Deuxièmement, l'approche traditionnelle, en raison de sa nature monodisciplinaire et purement conceptuelle, ne permet pas d'aller au-delà d'une simple compréhension fonctionnelle de l'entreprise et de penser la gestion du DD d'un point de vue holistique, transcendant les unités d'analyse (individus, équipes, entreprises, industries, sociétés, écosystèmes) et les multiples domaines du management (p. ex. comptabilité, gestion des ressources humaines, finances, stratégie, gestion de projet) (Baba, 2018). Troisièmement, si la méthode des cas peut être une méthode pédagogique utile dans le cadre d'une approche traditionnelle, la plupart des études de cas en DD sont encore basées sur les « meilleures pratiques » (Raufflet et Batellier, 2008). Pourtant, il est maintenant reconnu que les cas basés sur les « mauvaises pratiques » peuvent générer davantage de sens critique et de réflexivité chez les apprenants (Raufflet et Mills, 2009).

L'approche pratique : l'apprentissage expérientiel du DD dans une perspective monodisciplinaire

L'approche pratique possède en commun avec l'approche traditionnelle la caractéristique monodisciplinaire présentée ci-haut. Quant à sa dimension expérientielle, elle renvoie à l'idée d'apprendre par l'action, la pratique et l'expérience concrète dans le milieu (Gundlach et Zivnuska, 2010). Comme l'évoquent Lewis et Williams (1994, p. 5), « dans sa forme la plus simple... la pédagogie expérientielle plonge d'abord les apprenants adultes dans une expérience, puis encourage la réflexion sur l'expérience pour développer de nouvelles compétences, de nouvelles attitudes ou de nouvelles façons de penser ».

L'apprentissage expérientiel se présente ainsi comme un cycle d'apprentissage « où l'apprenant touche à toutes les bases – expérience, réflexion, pensée et action – dans un processus itératif qui répond à la situation d'apprentissage et à ce qui est appris. » (Kolb et Kolb, 2005, p. 194) Cette forme d'apprentissage prend notamment ancrage dans le constructivisme théorisé par Piaget (1967), qui suggère que les humains génèrent de nouvelles connaissances à travers l'interaction permanente entre leurs expériences et leurs idées.

L'apprentissage expérientiel se concrétise notamment à travers une immersion des apprenants dans des contextes réels (Balleux, 2000; Kayes, 2002). Il est possible d'en parler à partir du moment où dans le processus pédagogique est accordée une importance particulière à la réflexivité pendant et à la suite des expériences vécues par les apprenants (Kolb et Kolb, 2005; Lewis et Williams, 1994).

Mais bien souvent, les curriculums en gestion se limitent à la réalisation de mandats d'intervention ; et ces mandats n'occupent qu'un rôle minimal dans le processus pédagogique. À ce titre, ils sont la plupart du temps remis à l'enseignant et présentés lors de la dernière séance du cours, ne permettant donc pas d'engager le cycle inhérent à l'apprentissage expérientiel (Kolb et Kolb, 2005).

Appliquée à un contexte de DD, l'approche pratique procure plusieurs avantages. Elle permet notamment de sensibiliser concrètement les apprenants à une réalité qui peut, dans bien des cas, leur paraître nouvelle. Par exemple, se confronter à des problématiques vécues par des organisations de l'économie sociale et solidaire à travers la pratique et l'immersion dans le milieu est plus porteur que d'en discuter au niveau théorique (voir Moon, 2004).

Certes, les études de cas pédagogiques visent le même objectif dans l'approche traditionnelle. Mais leur portée ne saurait être comparée à celle d'une immersion dans le milieu (Mesny, 2013). De plus, un deuxième avantage qui découle de l'approche pratique est celui de l'exposition réelle à un système de pensées, de normes, de croyances et de valeurs fondamentalement différent. Déconstruire des idées reçues sur le rôle des entreprises et le DD (Baba, 2021), comme la nécessaire présence des profits, est susceptible d'être plus efficace lorsque les apprenants sont immergés dans des contextes qui leur permettent de repenser leurs valeurs et leur propre vision des entreprises et de l'économie en général. Là aussi, les études de cas dans une optique traditionnelle peuvent être utiles, mais ne sauraient être aussi porteuses qu'une immersion où l'interaction, l'échange et l'observation influenceront le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'approche pratique est également avantageuse, en ce sens qu'elle combine la complexité d'une approche expérientielle – nous y reviendrons dans le prochain paragraphe – avec la simplicité d'une approche monodisciplinaire. Pour des apprenants novices en DD, notamment les plus jeunes, être confrontés à une réalité organisationnelle différente de celles qu'ils connaissent peut être déstabilisant et complexe. C'est justement dans cette optique que le fait de les encourager à approcher le milieu à partir d'une vision monodisciplinaire peut rendre cette immersion plus accessible et moins déstabilisante. L'approche pratique met ainsi l'emphase sur l'apprentissage à partir de la richesse et la complexité du réel, appréhendé à travers un focus disciplinaire et conceptuel qui tente de saisir cette complexité.

Comme toute approche, l'approche pratique pose quelques défis. Nous en voyons au moins trois. Le premier est celui des ressources nécessaires pour l'identification d'opportunités expérientielles et la coordination avec le milieu. Dans certains cours de DD offerts à plus de 50 étudiants, ce sont parfois dix organisations partenaires qu'il faut identifier et coordonner. Cela peut vite devenir chronophage et décourager les enseignants. La tâche ne s'avère donc pas forcément simple. Si les institutions peuvent les soutenir à travers des structures comme des bureaux de coordination avec le milieu de la pratique, cela est encore rare dans les écoles de gestion selon notre expérience.

En dépit de son importante plus-value sur le plan pédagogique (Wiek et al., 2014), un deuxième défi de l'approche pratique découle du fait qu'elle n'expose les étudiants qu'à un seul milieu durant la session. D'autres approches, comme les études de cas pédagogiques, permettent au contraire de familiariser les apprenants à une pluralité de situations, de contextes sociaux, économiques, culturels et institutionnels. C'est dire que la profondeur et la proximité que permet l'approche pratique constituent une limite comparativement à d'autres approches qui favorisent la pluralité des situations et des contextes à défaut de profondeur. Cela peut toutefois être en partie résolu à travers un choix méticuleux des différents milieux, de sorte à exposer les étudiants à des contextes

différents. La combinaison de ces approches est également prometteuse afin d'allier leurs forces respectives.

Un troisième défi se pose par le risque d'égarer les étudiants dans un milieu dans lequel les problématiques et les enjeux dépassent leurs compétences universitaires. Celles et ceux qui sont familiers avec l'approche expérientielle reconnaissent que l'immersion dans le milieu par une démarche inductive peut être riche, mais aussi sinueuse, mélangeante et somme toute intimidante pour les apprenants novices. La recherche d'un équilibre entre la richesse de l'expérience – souvent augmentée par sa complexité – et la simplicité du mandat – souvent au détriment de l'exploration et de la découverte – devient ainsi d'une importance pédagogique cruciale dans le cadre d'une approche pratique, surtout pour les étudiants novices.

L'approche juxtaposée : l'apprentissage conceptuel du DD à travers plusieurs disciplines séparées

L'approche juxtaposée, s'inspirant de la pluridisciplinarité, se distingue des deux précédentes en ce sens que l'enseignement du DD s'offre à travers le regard juxtaposé de plusieurs disciplines. Cet enseignement reste ainsi plutôt théorico-magistral, peu ancré dans la résolution de problématiques réelles ou la réalisation d'une intervention concrète dans le milieu organisationnel. L'enseignement s'oriente principalement vers les concepts et les idées, plutôt que la pratique et l'action. La confrontation d'idées émanant de domaines variés, comme l'agriculture, l'environnement, l'ingénierie ou encore la physique, se retrouve au cœur de l'approche pluridisciplinaire. Selon Fourez et al. (2002, p. 57) la pluridisciplinarité se pratique lorsque « l'on se donne l'objectif d'examiner avec une intention particulière un thème, une notion, une problématique, selon différents points de vue disciplinaires ». Elle se caractérise ainsi par l'absence d'intégration fondamentale des différentes disciplines. Cela se relève bien, par exemple, dans le travail de Roy et al. (2019, p. 56), qui justement la définissent comme une façon de « traiter une situation ou un problème en juxtaposant des regards disciplinaires autour d'un but commun, sans pour autant mettre en relation des objets de savoir. » Combinée à un apprentissage basé sur l'étude des cas, l'approche juxtaposée de l'enseignement du DD est répandue dans les écoles de gestion (Doh et Tashman, 2012; Mothan-Hill et al., 2017; Painter-Morland et al., 2016). Voyons en quoi consistent ses forces, ainsi que ses limites.

Le premier avantage de l'approche juxtaposée, en opposition aux deux précédentes approches, découle de sa nature même, soit par son ouverture aux multiples domaines de connaissances. Bien que la gestion soit un domaine déjà ouvert sur d'autres disciplines (psychologie, sociologie, anthropologie, politique, etc.), il n'en demeure pas moins que le croisement des savoirs en gestion des organisations avec les connaissances d'autres disciplines (environnement, agriculture, par exemple) peut s'avérer fécond pour appréhender de manière holistique les problématiques de DD. Cela est d'autant plus vrai que, « s'agissant de questions sociétales complexes, nulle discipline ne peut à elle seule y répondre ». (Lange et Munier, 2019, p. 11) Offrir l'enseignement du DD uniquement à travers le spectre managérial serait alors réducteur.

L'approche juxtaposée présente comme deuxième avantage de permettre aux enseignants de contrôler l'environnement d'apprentissage en n'exposant pas les apprenants à la complexité de la pratique inhérente à un apprentissage expérientiel. Elle semble en effet offrir un bon équilibre entre la complexité partielle liée au regard pluridisciplinaire et justement la simplicité que permet l'approche conceptuelle.

L'approche juxtaposée pose toutefois trois défis particuliers. Le premier est d'ordre organisationnel et renvoie au fait que les programmes dans les écoles de gestion sont pour la plupart pensés dans

une perspective de cloisonnement non propice à la pluridisciplinarité (Nisula et Pekkola, 2018). Un cours pluridisciplinaire peut détonner et, de ce fait, mettre les apprenants dans une posture d'apprentissage difficile à tenir dans le laps de temps d'une session (45 heures au Québec).

Un deuxième défi lié à l'approche juxtaposée est le suivant : mobiliser un outillage conceptuel pluridisciplinaire sans application pratique peut considérablement limiter son appropriation par les apprenants. S'ajoute à cela la complexité inhérente au domaine du DD pouvant faire en sorte que le regard pluridisciplinaire accroîtra cette complexité, surtout pour les néophytes qui doivent d'abord développer une compréhension de base des enjeux et balises de ce domaine.

Finalement, nous voyons comme troisième défi celui attaché aux compétences pédagogiques nécessaires. Dans un monde universitaire qui pousse de plus en plus à l'hyperspécialisation (Bennis et O'Toole, 2005; Tourish, 2020), identifier des enseignants ayant les connaissances nécessaires à la gestion d'un cours pluridisciplinaire peut s'avérer une tâche difficile pour les directions de départements et de programmes.

L'approche intégrée : l'apprentissage expérientiel du DD à travers l'interdisciplinarité

Dans l'intégration du DD dans les curriculums universitaires en gestion, l'approche intégrée se caractérise par un apprentissage expérientiel aidé par une forte intégration de savoirs émanant de diverses disciplines. Contrairement à l'approche juxtaposée où la pédagogie est centrée autour d'une juxtaposition superficielle de disciplines (voir Roy et al., 2019), l'interdisciplinarité sur laquelle repose l'approche intégrée vise véritablement la mise en relation de plusieurs disciplines afin de développer une compréhension approfondie et originale d'une problématique ou d'un objet (Fourez et al., 2002).

Comme le souligne Lenoir (1995, p. 248), l'interdisciplinarité a connu un essor en raison, en partie du moins, du « tiraillement entre le développement de la spécialisation due à l'accroissement des connaissances et de la nécessité d'assurer l'unité de l'être humain, elle-même objet d'étude interdisciplinaire, et son insertion harmonieuse dans le social. » Nous retenons ici la définition de Roy et al. (2019, p. 59) : l'approche interdisciplinaire « consiste à traiter une situation ou un problème en faisant interagir de manière féconde des objets de savoir de différentes disciplines autour d'un but commun. » Le développement des capacités d'application, d'analyse et de synthèse des savoirs (voir Bloom, 1956) apparaît donc fondamental dans l'approche interdisciplinaire.

Les avantages de l'approche intégrée dans l'enseignement du DD peuvent être regroupés en trois points essentiels. D'abord, elle permet d'aborder la durabilité de manière réaliste, tant les problématiques sociales et environnementales demeurent multidimensionnelles et complexes. Ensuite, rappelons qu'une pédagogie expérientielle se trouve cohérente avec une approche interdisciplinaire, en ce sens qu'elle favorise continuellement l'intégration, c'est-à-dire l'interaction de « divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieur » (Legendre, 1993, p. 732). En effet, nombreux sont les auteurs qui soulignent qu'une approche interdisciplinaire n'a de sens qu'à travers une pédagogie expérientielle. Ladite pédagogie expérientielle permet aux apprenants de confronter des savoirs conceptuels à une réalité complexe et ainsi d'apprendre à travers une sorte de constructivisme où l'interaction entre les connaissances, le sujet et l'objet sont constants (Lataille-Démoré, 1998; Lenoir, 2013; Lenoir et Sauvé, 1998; Piaget, 1967).

À ce sujet, Fourez et al. (2002, p. 62) suggèrent que l'interdisciplinarité renvoie à « l'interconnexion des disciplines en fonction d'un contexte particulier et d'un projet déterminé » ; ce qui constituerait

« le trait le plus spécifique d'une démarche interdisciplinaire ». Finalement, l'approche intégrée procure d'importants avantages pédagogiques qui ont été abondamment étudiés dans la littérature.

Notons particulièrement un apprentissage plus concret et holistique (Lowe, 2002) et une efficacité d'intégration des apprentissages, ainsi que leur transfert dans le contexte réel (Lenoir et Sauvé, 1998) qui en découle. Ajouté à cela, l'approche interdisciplinaire prône une approche intégrée de résolution des problèmes (Clary et Giolitto, 1994), en cohérence avec la nature même du DD (Brabler et Schultze, 2021).

L'approche intégrée dans un contexte de DD soulève quelques défis dont il convient d'esquisser ici les contours. Ces défis concernant la complexité, la conciliation des intérêts et les compétences des enseignants. Tout d'abord, en plus de la complexité conceptuelle inhérente à l'interdisciplinarité, l'approche expérientielle rajoute un degré supplémentaire. Aborder une problématique organisationnelle à travers un regard interdisciplinaire peut être porteur d'apprentissages riches, mais cela peut aussi être déconcertant pour les étudiants (Abbonizio et Ho, 2020). En effet, le fait d'avoir à mobiliser des concepts et des théories provenant de plusieurs disciplines dans un contexte réel peut s'avérer ardu pour des néophytes en DD. La faisabilité et la pertinence de cette approche auront alors tendance à varier en fonction du niveau d'études dans lequel elle sera retenue.

Ensuite, une approche expérientielle basée sur la résolution de problème ou une intervention dans le milieu nécessite une collaboration entre une personne enseignante et des partenaires du milieu pratique. Cette collaboration se réalise souvent dans une relation marquée par une tension : si les pédagogues sont surtout à la recherche d'apprentissages expérientiels pertinents et alignés avec les curriculums universitaires, les praticiens attendent quant à eux des analyses solides et des solutions à leurs difficultés ou problèmes. L'équilibre entre ces deux intérêts reste difficile à trouver. Ainsi, ajouter une dimension interdisciplinaire à cette collaboration peut donner l'impression de fragiliser cet équilibre aux yeux du milieu de la pratique pour qui l'interdisciplinarité peut sembler nébuleuse. Si bien que les enseignants peuvent avoir la lourde tâche supplémentaire de justifier la pertinence pratique de l'interdisciplinarité et de rassurer les partenaires de la pratique sur les risques d'éparpillement et de désintégration qui sont susceptibles de découler d'une telle volonté.

Enfin, le défi relatif aux compétences des enseignants est tout aussi important. Il est en réalité doublement important. D'une part, les professeurs qui détiennent des doctorats sont surtout formés dans des traditions disciplinaires spécifiques. L'hyperspécialisation des professeurs est d'ailleurs une réalité qui rend l'interdisciplinaire de plus en plus difficile, surtout si l'on considère le temps qu'elle requiert et la tension que cela peut générer pour des professeurs qui naviguent dans un environnement institutionnel marqué par le « publish or perish » (McGrail et al., 2006). D'autre part, les chargés de cours – qui composent une grande partie du corps professoral des universités québécoises – sont encore moins outillés et préparés pour naviguer dans l'interdisciplinarité, bien que les approches expérientielles soient naturellement une force. Le défi pour les institutions universitaires est alors de mieux intégrer les savoir-faire et compétences de ces deux types d'enseignants : la maîtrise des concepts et de la réflexion théorique d'une part, plus propice à l'interdisciplinarité, et la connaissance du terrain et du milieu d'autre part, plus propice à l'approche expérientielle.

Discussion et conclusion

En définitive, cet article s'est donné comme objectif de mieux comprendre les défis et opportunités de la formation en DD dans les écoles de gestion. Nous avons argué tout au long de l'article que l'enseignement du DD devient de plus en plus essentiel dans un contexte social marqué par

l'importance de revoir nos paradigmes traditionnels, notamment en matière de gestion des organisations et de la sphère économique (voir Mintzberg, 2015).

Considérant la portée du concept de DD et les diverses structures de programmes en gestion à travers le monde, il est naturel de penser que l'intégration de la durabilité dans ces curriculums peut ainsi se faire d'une multitude de façons. En explorant la littérature pertinente à ce sujet (Figueiró et Raufflet, 2015; Godemann et al., 2011; Painter-Morland et al., 2016; Raufflet, 2013; Rusinko, 2010), nous avons justement discuté de diverses formes d'intégration, mais aucune de celle-ci n'a abordé de façon concomitante le regard conceptuel/expérientiel et mono/pluridisciplinaire. Godemann et al. (2011) et Moore (2005) traitent de l'interdisciplinarité dans l'enseignement et la recherche en DD, mais restent à un niveau descriptif et n'offrent pas d'explications sur les approches pédagogiques pouvant être utilisées.

Ainsi, notre typologie enrichit la littérature en soulignant l'importance de réfléchir à la façon dont on peut appréhender de manière concomitante le DD sur le plan disciplinaire, mais aussi sur le plan pédagogique. Des décennies de recherche en pédagogie soulignent d'ailleurs l'importance du choix des approches pédagogiques dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage (Guilbault et Viau-Guay, 2017; Kozanitis, 2010; Kurland et al., 2010). Nous avons ainsi constitué quatre types d'approches, que nous avons nommées « traditionnelle », « pratique », « juxtaposée » et « intégrée ». Comme le suggère notre analyse, certaines approches sont plus simples que d'autres. Par exemple, l'approche intégrée est la plus exigeante, tant au niveau de la création de situations problèmes globales qu'au niveau du recrutement, de la logistique et de la gestion de la relation avec le milieu.

En revanche, l'approche traditionnelle axée sur les apprentissages conceptuels peut s'avérer plus aisée et plus économique (temps, ressources), puisqu'elle repose sur un regard monodisciplinaire et n'exige pas de logistique relative à la gestion de la relation avec le milieu. Il est alors ici utile de mentionner qu'en fonction du niveau d'avancement des étudiants dans leur cursus universitaire, ces approches peuvent avoir des implications contrastées en termes de facilitation de l'apprentissage du DD. Néanmoins, il nous semble important de souligner que la formation et la pratique dans une perspective de DD ne sauraient se passer entièrement de l'interdisciplinarité et d'un apprentissage expérientiel sans compromettre à sa finalité ultime.

Aussi, plutôt que de considérer cette typologie comme étant statique, nous suggérons ici que s'y rattachent implicitement deux trajectoires possibles en matière d'intégration du DD dans les curriculums en gestion (Figure 2). Ces deux trajectoires reflètent une gradation possible dans le temps et dans une optique d'amélioration continue de l'enseignement du DD. La première trajectoire (à l'horizontale, de gauche à droite) suggère de passer progressivement d'une approche traditionnelle, vers une approche pratique, et finalement par une approche juxtaposée des disciplines à une approche intégrée. Cette trajectoire permettrait aux institutions et responsables de programmes de progresser « à petits pas » dans la complexité inhérente aux formes d'intégration du DD.

Les deux premières étapes se limiteront au niveau monodisciplinaire, auquel s'ajoutera plus tard la dimension multidisciplinaire (au sens de plusieurs disciplines). Une seconde trajectoire (à la verticale, du haut vers le bas) serait plutôt de commencer par l'apprentissage conceptuel dans les deux premières étapes (approche traditionnelle puis juxtaposée), avant de développer la nature expérientielle de la formation en DD à travers l'approche pratique simple (monodisciplinaire), puis ultimement l'approche intégrée.

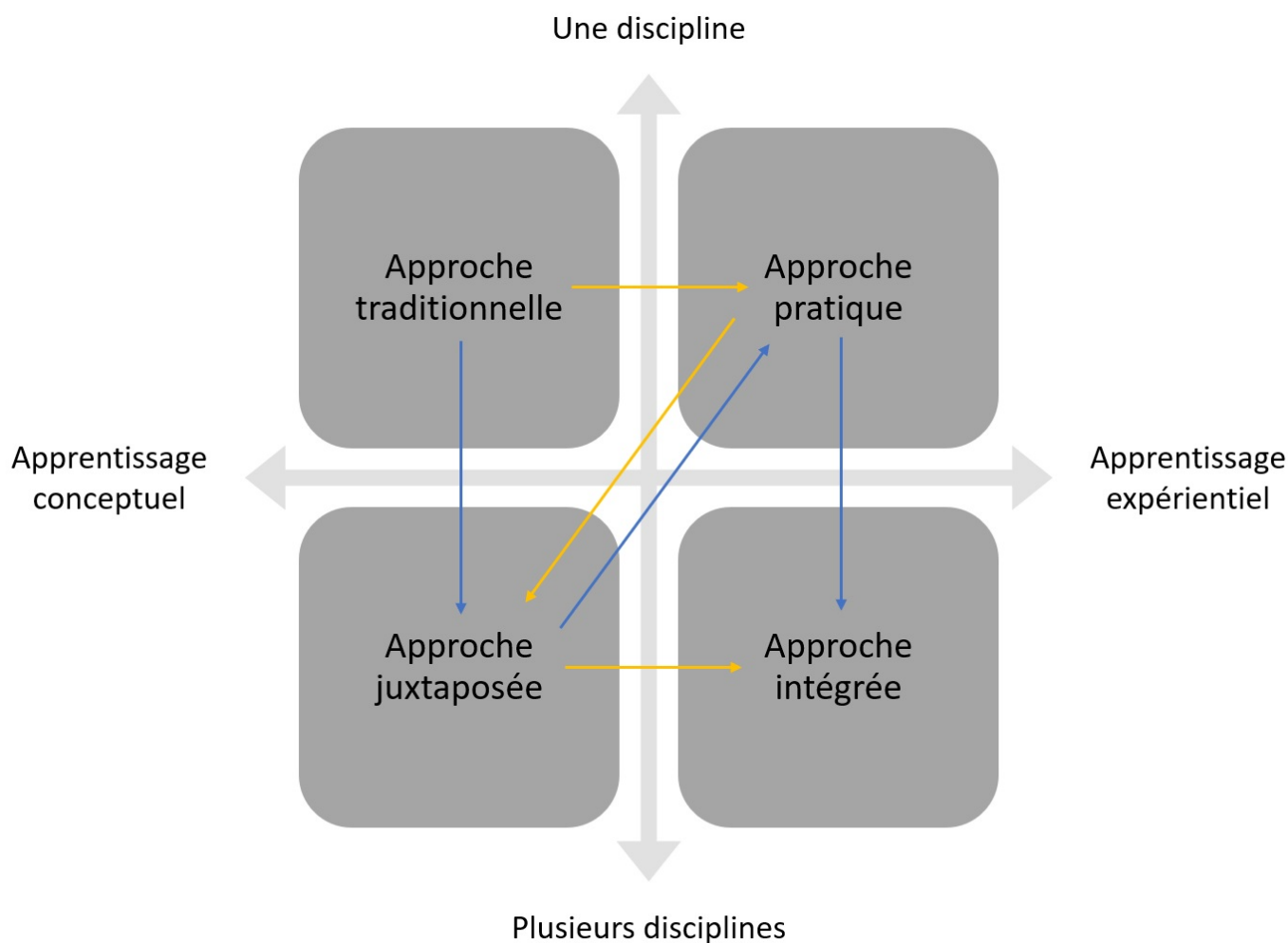


Figure 2 – Deux trajectoires possibles d’intégration du développement durable dans les curriculums en gestion

Il ressort de notre analyse que l’approche interdisciplinaire serait la plus porteuse en matière d’apprentissages pour les étudiants, si tant est que l’objectif soit véritablement de leur permettre de questionner leurs valeurs, convictions et croyances sur le monde des affaires et le rôle des entreprises dans la société au regard du DD. Dans cette éventualité, il serait d’ailleurs possible de considérer ces approches d’intégration comme complémentaires, plutôt que concurrentes. Painter-Morland et al. (2016) abordent implicitement cette idée de complémentarité entre les approches (*piggybacking, digging deep, mainstreaming et focusing*) quand ils mentionnent les critiques de chaque approche, mais n’en font pas un argument. Pour revenir à l’idée de complémentarité, nous suggérons que dans un même parcours, les étudiants pourraient suivre des cours s’inscrivant dans des approches variées, en fonction de leur évolution dans le programme. Nous pensons qu’il est peut-être plus aisé pour des étudiants d’être initiés à des concepts et fondements en début du programme, leur permettant ainsi de se familiariser avec le vocabulaire du domaine, les grands courants de pensée, les approches et les débats entourant le domaine du DD. Cette réflexion nous amène ainsi à supposer que la trajectoire d’intégration du DD dans les curriculums en gestion proposée dans la Figure 2 pourrait donner lieu à une trajectoire basée sur le niveau d’avancement des étudiants dans une perspective curriculaire globale.

Somme toute, ces différents éléments de réflexion nous amènent à rappeler un point essentiel lié aux défis d'intégration du DD dans les écoles de gestion. De notre point de vue, la formation en DD doit se faire dans une perspective de responsabilisation, de conscientisation citoyenne et de développement du sens critique des étudiants.

Vu le poids que jouent les organisations dans le monde du XXI^e siècle (Déry et al., 2020), il est souhaitable et tout à fait raisonnable de s'attendre à ce que les gestionnaires soient des êtres rationnels, mais aussi, et surtout, responsables envers la société (Mintzberg, 2015).

Cela requiert ainsi de sortir des paradigmes traditionnels d'enseignement en gestion, où la technique et le formalisme prévalent encore trop, pour rentrer dans d'autres paradigmes davantage ancrés dans l'action, dans la réflexivité et la critique émancipatrice. Nous voyons là d'ailleurs une opportunité d'explorer davantage l'efficacité et la pertinence des différentes approches pédagogiques en matière de DD dans les écoles de gestion selon leur véritable impact sur les perceptions et valeurs des étudiants, et de mieux comprendre les défis liés « aux éducations à » pour reprendre la terminologie de Barthes (2019). Des regards empiriques longitudinaux seraient particulièrement éclairants.

Bibliographie

Abbonizio, J. K. et Ho, S. S. Y. (2020). Students' Perceptions of Interdisciplinary Coursework : An Australian Case Study of the Master of Environment and Sustainability. *Sustainability*, 12(21). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12218898>

Abraham, Y.-M. (2017). Sortir de l'Entreprise-monde. *Possibles*, 40(2), 102-116.

Abraham, Y.-M. (2019). Guérir du mal de l'infini : Produire moins, partager plus, décider ensemble. Écosociété.

Aktouf, O. (2003a). Faut-il brûler Michael Porter ? *Revue Française de Gestion*, 5(146), 219-222.

Aktouf, O. (2003b). La stratégie de l'autruche. Écosociété.

Anastasiadis, S., Perkiss, S., Dean, B. A., Bayerlein, L., Gonzalez-Perez, M. A., Wersun, A., Acosta, P., Jun, H. et Gibbons, B. (2020). Teaching sustainability : complexity and compromises. *Journal of Applied Research in Higher Education*, In Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2020-0029>

Aylwin, U. (1992). Les principes d'une bonne stratégie pédagogique. *Pédagogie collégiale*, 5(4), 11-15.

Baba, S. (2018). Analyse sociohistorique et épistémologique de la recherche en responsabilité sociale des entreprises. *Management International*, 22(2), 96-111. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1058164ar>

Baba, S. (2021). Trente idées reçues sur le développement durable. JFD Éditions.

Baba, S., Hafsi, T. et Hemissi, O. (2020). Construire son entreprise et la société : quatre cas algériens. Dans S. Frimousse (Ed.), *Africa Positive Impact : Agir pour un meilleur impact sociétal*, (p. 424). Éditions EMS.

Baba, S., Moustaquim, R., & Bégin, É. (2016). Responsabilité sociale des entreprises : un regard historique à travers les classiques en management stratégique. *Vertigo*, 16(2), [En ligne] URL : <http://vertigo.revues.org/17715>. doi:<https://doi.org/10.4000/vertigo.17715>

Baba, S. et Moustaquim, R. (2020). Corporate Social Responsibility for Poverty Alleviation : Creating Shared Value and Bottom of the Pyramid. Dans L. F. W., A. A.M., B. L., L. S. A. et W. T. Özuyar P.G. (dir.), *No Poverty, Encyclopedia of the UN Sustainable Development Goals*. Springer.

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/000123ar>

Balmer, J. M., Powell, S. M. et Greysier, S. A. (2011, Aug 2011). Explicating Ethical Corporate Marketing. Insights from the BP Deepwater Horizon Catastrophe : The Ethical Brand that Exploded and then Imploded. *Journal of Business Ethics*, 102(1), 1-14. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s10551-011-0902-1>

Banerjee, S. B. (2008). Corporate social responsibility : The good, the bad and the ugly. *Critical Sociology*, 34(1), 51-79.

Barber, N. A., Wilson, F., Venkatachalam, V., Cleaves, S. M. et Garnham, J. (2014). Integrating sustainability into business curricula : University of New Hampshire case study. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 473-493. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJSHE-06-2013-0068>

Barthes, A. (2019). Quelles adaptations des enseignant·e·s français·e·s des écoles primaires face aux « éducations à » ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 163-186. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1064610ar>

Barthes, A., Alpe, Y. et Bader, B. (2013). Questions and positions on education for sustainable development at university in France : example of short professional cycles. *Environmental Education Research*, 19(3), 269-281. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13504622.2012.690854>

Bennis, W. et O'Toole, J. (2005). How Business Schools Lost Their Way. *Harvard Business Review*, 83(5), 96-04.

Berman, E. P. (2012). *Creating the Market University : How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton University Press.

Berman, J. D. et Ebisu, K. (2020). Changes in U.S. air pollution during the COVID-19 pandemic. *Science of The Total Environment*, 739. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139864>

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook : The Cognitive Domain*. David McKay Co.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81, 25-41.

Brabler, M. et Schultze, M. (2021). Students' Innovation in Education for Sustainable Development — A Longitudinal Study on Interdisciplinary vs. Monodisciplinary Learning. *Sustainability*, 13(3). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su13031322>

CAUT. (2015). Sustainability movement grows across Canadian campuses. *CAUT Bulletin*, 62(10), 1-5.

Clary, M. et Giolitto, P. (1994). *Profession enseignant – éduquer à l'environnement*. Hachette.

Collins, E. et Kearins, K. (2007). Exposing Students To the Potential and Risks of Stakeholder Engagement When Teaching Sustainability : a Classroom Exercise. *Journal of Management Education*, 31(4), 521-540. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1052562906291307>

Connelly, S. (2007). Mapping Sustainable Development as a Contested Concept. *Local Environment*, 12(3), 259-278. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13549830601183289>

Crane, A., Palazzo, G., Spence, L. J. et Matten, D. (2014). Contesting the Value of « Creating Shared Value ». *California Management Review*, 56(2), 130-153.

Déry, R., Pezet, A. et Sardais, C. (2020). *Le management* (2^e éd.). Éditions JFD.

DiMaggio, P. J. et Powell, W. W. (1983). The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

Doh, J. P. et Tashman, P. (2012). Half a World Away : The Integration and Assimilation of Corporate Social Responsibility, Sustainability, and Sustainable Development in Business School Curricula. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 21(3), 131-142. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/csr.1315>

Driscoll, C., Price, S., McKee, M. et Nicholls, J. (2017). An Assessment of Sustainability Integration and Communication in Canadian MBA Programs. *Journal of Academic Ethics*, 15, 93-114. <https://doi.org/https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1007/s10805-017-9275-0>

Ducharme, J. (2020). Coronavirus Will Have Long-Lasting Impacts on the U.S. Health Care System — And the Poorest Will Suffer Most. Time. <https://time.com/5810260/coronavirus-will-have-long-lasting-impacts-on-the-u-s-health-care-system-and-the-poorest-will-suffer-most/>

Figueiró, P. S. et Raufflet, E. (2015). Sustainability in higher education : a systematic review with focus on management education. *Journal of Cleaner Production*, 106, 22-33. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.04.118>

Filho, W. L., Shiel, C., Paço, A., Mifsud, M., Ávila, L. V., Brandli, L. L., Mol-than-Hill, P., Pace, P., Azeiteiro, U. M., Vargas, V. R. et Caeiro, S. (2019). Sustainable Development Goals and sustainability teaching at universities : Falling behind or getting ahead of the pack ? *Journal of Cleaner Production*, 232(20), 285-294. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.05.309>

Fourez, G., Maingain, A. et Dufour, B. (2002). Approches didactiques de l'interdisciplinarité. De Boeck.

Friedman, M. (1970). The Social Responsibility of Business is to Increase Its Profits. *New York Times Magazine*, 122-126.

García-Feijoo, M., Eizaguirre, A. et Rica-Aspiunza, A. (2020). Systematic Review of Sustainable-Development-Goal Deployment in Business Schools. *Sustainability*, 12(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su12010440>

Ghoshal, S. (2005). Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices. *Academy of Management Learning & Education*, 4(1), 75-91.

Godemann, J., Herzig, C. et Moon, J. (2011). Approches to Changing the Curriculum. ISIBS Workshop - Session II, University of Nottingham, UK.

Guilbault, M. et Viau-Guay, A. (2017). La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 33(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.1193>

Gundlach, M. J. et Zivnuska, S. (2010). An Experiential Learning Approach To Teaching Social Entrepreneurship, Triple Bottom Line, And Sustainability : Modifying And Extending Practical Organizational Behavior Education (PROBE). *American Journal of Business Education*, 3(1), 19-28. <https://doi.org/https://doi.org/10.19030/ajbe.v3i1.364>

Hay, R. et Eagle, L. (2020). Impact of integrated sustainability content into undergraduate business education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), 131-143. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJSHE-05-2019-0174>

Henderson, R. (2020). Reimagining Capitalism in a World on Fire. Public Affairs.

Hopwood, B., Mellor, M. et O'Brien, G. (2005). Sustainable Development: Mapping Different Approaches. *Sustainable Development*, 13(1), 38-52.

Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique. De Boeck.

Kayes, D. C. (2002). Experiential Learning and Its Critics : Preserving the Role of Experience in Management Learning and Education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 137-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2002.8509336>

Kolb, A. Y. et Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces : Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>

Kozanitis, A. (2010). L'influence d'innovations pédagogiques sur le profil motivationnel et le choix de stratégies d'apprentissage d'étudiantes et d'étudiants d'une faculté d'ingénierie. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 26(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.385>

Kurland, N. B., Michaud, K. E. H., Best, M., Wohldmann, E., Cox, H., Pontikis, K. et Vasishth, A. (2010). Overcoming Silos : The Role of an Interdisciplinary Course in Shaping a Sustainability. *Network Academy of Management Learning & Education*, 9(3), 457-476. <https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.9.3.zqr457>

Ladage, C. (2016). L'hybridation dans l'enseignement universitaire pour repenser l'articulation entre cours magistraux et travaux dirigés. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/ripes.1067>

Lange, J.-M. et Munier, V. (2019). Interdisciplinarités : rencontres entre les disciplines, enjeux, dispositifs, freins et leviers. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 19, 9-20. <https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rdst.2210>

Lataille-Démoré, D. (1998). Le défi de l'intégration des apprentissages et la refonte du programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 137-164. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/031965ar>

Latour, B. (2020). Bruno Latour : « La crise sanitaire incite à se préparer à la mutation climatique ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/idees/article/2020/03/25/la-crise-sanitaire-incite-a-se-preparer-a-la-mutation-climatique_6034312_3232.html

Legendre, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation (2e éd.). Guérin.

Lenoir, Y. (1995). L'interdisciplinarité : aperçu historique de la genèse d'un concept. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(2), 227-265. <https://doi.org/https://doi.org/10.7202/1018204ar>

Lenoir, Y. (2013). L'interdisciplinarité : conceptualisation et actualisation. Recherches sur les pratiques d'enseignement. *Bulletin de la CRCIE*, 4, 13-19.

Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? *Revue des sciences de l'éducation*, 24(1), 3-29. <https://doi.org/https://www.doi.org/10.7202/031959ar>

Lewicki, R., Gray, B. et Elliott, M. (2003). *Making Sense of Intractable Environmental Conflicts : Concepts and Cases*. Island Press.

Lewis, L. H. et Williams, C. J. 1994. *Experiential Learning : Past and Present*. Dans L. Jackson et R. S. Caffarella (dir.), *Experiential Learning : A New Approach : New Directions for Adult and Continuing Education* (p. 5-16). Jossey-Bass.

Martin, A., Markhvida, M., Hallegatte, S. et Walsh, B. (2020). Socio-Economic Impacts of COVID-19 on Household Consumption and Poverty. *Economics of Disasters and Climate Change*, 4, 453-479. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s41885-020-00070-3>

Mazutis, D. 2018. Much ado about nothing : The glacial pace of CSR implementation in practice. Dans J. Weber et D. M. Wasieleski (dir.), *Corporate Social Responsibility (Business and Society 360)*, vol. 2 (p. 177-243). Emerald.

McGrail, M. R., Rickard, C. M. et Jones, R. (2006). Publish or perish : a systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07294360500453053>

Mesny, A. (2013). Taking Stock of the Century-long Utilization of the Case Method in Management Education. *Revue canadienne des sciences de l'administration*, 30(1), 56-66. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/cjas.1239>

Mintzberg, H. (2004). *Managers, Not MBAs : A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H. (2015). *Rebalancing Society*. Berrett-Koehler Publishers.

Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning : Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203416150>

Moore, J. (2005). Seven recommendations for creating sustainability education at the university level : A guide for change agents *International Journal of Sustainability*. *Higher Education*, 6(4), 326-339. https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9781137459145_10

Molthan-Hill, P., Hill, S. et Parkes, C. (2017). A new framework for embedding sustainability into the business school curriculum. Dans P. Molthan-Hill (Ed.), *The Business Student's Guide to Sustainable Management* (p. 13-50).

Moukanda, N. (2020, 22 avril 2020). La Terre respire, mais pour combien de temps ? Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1695993/jour-terre-pandemie-covid-societe-habitudes-environnement-nature>

Moustaquim, R., & Bégin, É. (2016). Responsabilité sociale des entreprises : un regard historique à travers les classiques en management stratégique. *Vertigo*, 16(2), [En ligne] URL : <http://vertigo.revues.org/17715>. doi:<https://doi.org/10.4000/vertigo.17715>

Nirenberg, J. (1994). An Introduction to Probe : Practical Organizational Behavior Education. *Journal of Management Education*, 18(3), 324-331.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/105256299401800304>

Nisula, K. et Pekkola, S. (2018). How to move away from the silos of business management education ? *Journal of Education for Business*, 93(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1425283>

Painter-Morland, M., Sabet, E., Molthan-Hill, P., Goworek, H. et Leeuw, S. d. (2016). Beyond the Curriculum : Integrating Sustainability into Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 139, 737-754. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10551-015-2896-6>

Piaget, J. (1967). Logique et connaissance scientifique, Encyclopédie Pléiade, Vol. 1 (p. 1346). Gallimard.

Prandini, M., Isler, P. V. et Barthelmeß, P. (2012). Responsible Management Education for 21st Century Leadership. *Central European Business Review*, 1(2), 16-22.

Raufflet, E. (2013). Integrating Sustainability in Management Education. *Humanities*, 2, 439-448.

Raufflet, E. et Batellier, P. (2008). Responsabilité sociale de l'entreprise : Enjeux de gestion et cas pédagogiques. Presses Polytechnique de Montréal.

Raufflet, E. et Mills, A. J. (2009). The dark side : Critical cases on the downside of business. Routledge.

Romero, E. J. (2017). AACSB Accreditation : Addressing Faculty Concerns. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 245-255.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712622>

Roy, P., Schubnel, Y. et Schwab, C. (2019). Les représentations de la pratique interdisciplinaire chez de futurs enseignants suisses du primaire. *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 19, 49-85.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4000/rdst.2282>

Rubin, R. S. et Dierdorff, E. C. (2013). Building a Better MBA : From a Decade of Critique Toward a Decennium of Creation. *Academy of Management Learning & Education*, 12(1), 125-141.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2012.0217>

Rusinko, C. A. (2010). Integrating Sustainability in Management and Business Education : A Matrix Approach. *Academy of Management Learning & Education* 9(3), 507-519.

Saenz, C. (2018). Building legitimacy and trust between a mining company and a community to earn social license to operate : A Peruvian case study. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 26(2), 296-306.

Sandel, M. J. (2012). *What Money Can't Buy : The Moral Limits of Markets*. Farrar, Straus and Giroux.

Sharma, S. et Hart, S. L. (2014). Beyond “Saddle Bag” Sustainability for Business Education. *Organization & Environment*, 27(1), 10-15.
<https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/26164695>

Slager, R., Pouryousefi, S., Moon, J. et Schoolman, E. D. (2020). Sustainability Centres and Fit : How Centres Work to Integrate Sustainability Within Business Schools. *Journal of Business Ethics*, 161, 375-391. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10551-018-3965-4>

Snelson-Powell, A., Grosvold, J. et Millington, A. (2015). Business School Legitimacy and the Challenge of Sustainability : A Fuzzy Set Analysis of Institutional Decoupling. *Academy of Management Learning & Education*, 15(4).
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2015.0307>

Solé, A. (2011). Développement durable ou décroissance ? Le point aveugle du débat. Dans Y.-M. Abraham, L. Marion et H. Philippe (dir.), *Décroissance versus développement durable : Débats pour la suite du monde* (p. 14-33). Écosociété.

Stinson, J. E. et Milter, R. G. (1956). Problem-based learning in business education : Curriculum design and implementation issues. *New Directions for Teaching and Learning*, 68, 33-42.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1002/tl.37219966807>

Thomas, T. E. (2005). Are business students buying it ? A theoretical framework for measuring attitudes toward the legitimacy of environmental sustainability. *Business Strategy & the Environment*, 14(3), 186-197. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/bse.446>

Tourish, D. (2020). The Triumph of Nonsense in Management Studies. *Academy of Management Learning & Education*, 19(1), 99-109.
<https://doi.org/https://doi.org/10.5465/amle.2019.0255>

Tremblay, M. B. (2009). La pédagogie par problèmes : une clé en enseignement postsecondaire. Guérin.

United Nations. (2019). *The Sustainable Development Goals Report - 2019*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019.pdf>

Waddock, S. (2008). Building a new institutional infrastructure for corporate responsibility. *Academy of Management Journal*, 22(3), 87-108.

Walck, C. (2009). Integrating sustainability into management education: a dean's perspective. *Journal of Management Education*, 33(3), 384-390.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1052562908323091>

Wiek, A., Xiong, A., Brundiers, K. et Leeuw, S. v. d. (2014). Integrating problem- and project-based learning into sustainability programs : A case study on the School of Sustainability at Arizona State University. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 15(4), 431-449. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/IJSHE-02-2013-0013>

