

**« De l'Ubermensch à la RSE, en passant par la main invisible... »**  
**Séminaire sur la trajectoire de recherche et d'enseignement transdisciplinaire d'Alain Lapointe**

Réalisé par :  
**Sylvain Lefèvre**  
Professeur, *ESG UQAM*

**Lovasoia Ramboarisata**  
Professeure, *ESG UQAM*

Avec la contribution de :  
**Mariam Sidibe**  
Étudiante à la maîtrise, *Université Paris Dauphine*



# TABLE DES MATIÈRES

<b>1. MISE EN CONTEXTE, par Sylvain Lefèvre.....</b>	<b>3</b>
<b>2. RÉSUMÉ D'ARTICLE, par Mariam Sidibe.....</b>	<b>6</b>
<b>3. ANALYSE, par Lovasoa Ramboarisata .....</b>	<b>7</b>
<b>CONCLUSION.....</b>	<b>21</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>22</b>

## 1. MISE EN CONTEXTE, PAR SYLVAIN LEFÈVRE

Notre séminaire propose de s'intéresser à **la carrière de chercheur et d'enseignant d'Alain Lapointe**. Ce séminaire est le quatrième d'une série de cinq séminaires organisés<sup>1</sup> par le Centre OSE (Organisations, Sociétés et Environnement), qui sont réalisés dans le cadre de ses activités de recherche menées avec le CIRODD (Centre Interdisciplinaire de Recherche en Opérationnalisation du Développement Durable). Ils visent à mieux saisir les enjeux de la recherche qui croise les sciences humaines, les sciences de la nature et les sciences de la santé, pour participer à la co-construction de connaissances avec les acteurs concernés par les enjeux liés au développement durable.

Dans ce séminaire, nous allons revenir, comme nous l'avions fait dans le séminaire 2 avec Jean-Pierre Revéret, sur la carrière « transdisciplinaire » d'un acteur qui n'utiliserait certainement pas ce qualificatif pour se décrire. Certes, sa trajectoire de philosophe devenu professeur d'économie et de gestion, de même que sa participation à une entreprise intellectuelle valorisant les échanges avec des acteurs socio-économiques (dans le cadre de Chaire de responsabilité sociale et de développement durable) plaident en la faveur d'une telle qualification. Pourquoi donc ne pas l'étiqueter de force comme « transdisciplinaire » ? En premier lieu parce que cet étiquetage a pris une force symbolique, voire prescriptive pour les chercheurs en quête de financement ou de positionnement académique adéquat, de manière postérieure, chronologiquement, à la carrière d'Alain Lapointe. En second lieu, parce que, comme pour Jean-Pierre Revéret, l'orientation de sa carrière procède moins, lorsqu'il l'évoque, d'un choix *ex ante*, clair et déterminant, dans cette direction, que d'une articulation bricolée et fluctuante, selon les séquences chronologiques, entre des curiosités intellectuelles, des circonstances institutionnelles, des inclinaisons théoriques et des opportunités de collaboration.

Alain Lapointe a été d'abord professeur de philosophie au CEGEP, suite à une maîtrise obtenue dans cette discipline en 1974 à l'Université d'Ottawa, s'intéressant notamment au « surhomme » (*Übermensch*) de F. Nietzsche. Rapidement déçu par l'enseignement de la philosophie au CEGEP, il fait face au dilemme qu'il résume ainsi :

*« C'était ou bien je continue en philosophie et je m'en vais au doctorat, et puis là je n'avais plus juste une maîtrise, j'avais un doctorat et puis je fais quoi avec, il n'y a pas de job. Ok, alors je fais quelque chose de complètement différent. Je m'en vais explorer, aussi loin que possible de ce que je connais pour aller voir ce qui existe dans le monde, ce qu'il y a de plus loin qu'une maîtrise en philosophie. Et puis c'était le MBA au HEC. (...) Mes réseaux familiaux et d'amitiés ne m'ont branché ni sur le monde universitaire ni sur le monde des affaires. J'étais un penseur, qui arrivait de sa maîtrise en philosophie et qui avait eu beaucoup de plaisir (...). J'arrive là, puis j'ai peur, je me sens « insécure », je regarde ceux qui savent compter, qui sont des ingénieurs, qui arrivent de l'entreprise. MBA au HEC : il y avait beaucoup de personnes qui avait une bonne expérience de gestion, ce qui en même temps me faisait bien plaisir parce que ça m'aidait à découvrir, mais aussi ça m'intimidait. Moi le penseur désincarné. Au bout d'un semestre, ça a été les premiers*

---

<sup>1</sup>Pour avoir accès à toute la programmation, voir : [ose.esg.uqam.ca/evenements/](http://ose.esg.uqam.ca/evenements/)

*résultats scolaires, dans lesquels je suis arrivé le premier de la promotion. Écoute donc, savoir penser, savoir écrire, savoir réfléchir au terme d'un parcours en philosophie, c'est quand même une compétence fondamentale assez importante. »*  
(Entrevue avec Alain Lapointe)

Il a donc choisi de poursuivre ses études avec un M.B.A., obtenu en 1976 à l'École des Hautes Études Commerciales, à Montréal, puis un Ph. D. en sciences de l'administration (avec une majeure en économie appliquée), également soutenu aux HEC en 1985.

Durant ses études, aux distances sociales et disciplinaires déjà mentionnées, s'ajoute une distance critique, ou plutôt un étonnement devant l'absence de critique, alors que cette période (fin des années 1970) est alors pourtant riche de débats de société au Québec :

*« Au niveau des valeurs. De voir que tous les cours, à toutes fins pratiques, allaient vers la maximisation du profit. On ne se pose aucune question. Toutes les stratégies sont bonnes pour arriver à cet objectif là. On ne questionne jamais le rôle de l'entreprise en société. Jamais. À ce niveau là, en tous cas, au MBA HEC. Ça, ça a été un espèce d'inconfort pendant presque tout le temps. »* (Entrevue avec Alain Lapointe)

C'est d'ailleurs la rencontre avec Jacques Parizeau, alors professeur d'économie aux HEC, qui constitue une étincelle, par la manière dont il mène son enseignement :

*« Il y avait des questionnements, il y avait des écoles de pensée différentes, des façons de gérer une économie nationale où des idées conflictuelles s'affrontaient, et ça cela me séduisait. Et puis je pense que c'est une affaire qui m'a toujours séduit. Il y a différentes perspectives, différents points de vue. Et le fait qu'on met ces points de vue là en relation, c'est toujours ça que je trouve intéressant. »* (Entrevue avec Alain Lapointe)

Encouragé par Jacques Parizeau, il mène une thèse qui porte la réglementation de Bell Canada, en s'intéressant aux interventions gouvernementales pour encadrer les pratiques d'une entreprise:

*« À ce moment là, les relations entre Bell Canada et le CRTC (organisme de réglementation) étaient assez conflictuelles. (...) Il y avait des façons différentes d'interpréter ce qui était un rendement acceptable aux yeux d'un organisme de réglementation par rapport au point de vue de l'entreprise et de ses actionnaires. C'est ça que je voulais aller fouiller. Comment s'est fait la réglementation ? Sur quelle base se faisait la détermination des prix, la détermination de la marge de profit ? Et puis comment ça a évolué tout ça. Un petit peu aussi de théorie de la capture qu'il y avait à l'époque et qui était populaire. L'entreprise finit par s'accaparer l'organisme de réglementation qui devient partiellement asservi aux perspectives et aux intérêts de l'entreprise qu'elle réglemente. Il y avait de tout ça*

*dans l'analyse de ce qui a priori pouvait avoir l'air dry, de mécanismes de détermination de prix, de coût de capital, de marge de profit. Mais derrière tout ça, il y avait des points de vue différents : les défenseurs de l'intérêt public et les défenseurs de l'intérêt des actionnaires qui essayaient de trouver un espèce de compromis. » (Entrevue avec Alain Lapointe)*

On le perçoit sans mal : derrière les questions techniques, les choix de société affleurent, que ce soit sur la définition de la valeur, les mécanismes de contrôle et d'encadrement, la répartition du pouvoir entre différents acteurs au sein et autour de l'entreprise.

Ce fil rouge va relier durant une trentaine d'années l'activité d'enseignant-chercheur d'Alain Lapointe. Il devient professeur à l'ESG UQAM en 1979, au Département Organisation et ressources humaines, fonction qu'il occupe jusqu'à sa retraite en 2011, avec notamment un rôle très actif, comme titulaire adjoint de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable (CRSDD), de 2001 à 2008. Trois dimensions de son activité à l'UQAM nous intéressent principalement dans ce séminaire : (1) sa réflexion théorique sur la régulation, (2) son expérience de pédagogue, à l'origine du premier cours « Entreprise et société » à l'ESG UQAM, et le devenir de ce cours (devenu le DSR2010 Responsabilité sociale de l'entreprise) et enfin (3) son rôle de cheville ouvrière du collectif de recherche de la CRSDD, dans un rôle aussi crucial qu'invisibilisé dans la hiérarchie des tâches universitaires.

Pour introduire ce séminaire, les participants trouveront également dans ce cahier :

- une réflexion de Lovasoa Ramboarisata, co-coordinatrice actuelle du cours de « Responsabilité sociale des entreprises » et spécialiste de la RSE dans les écoles de gestion, sur le parcours d'Alain Lapointe
- un résumé, rédigé par Mariam Sidibe (étudiante de l'Université Paris-Dauphine en séjour au centre OSE) d'un article co-signé par Alain Lapointe : Gendron Corinne, Alain Lapointe et Marie-France Turcotte (2004), « Responsabilité sociale et régulation de l'entreprise mondialisées », *Relations industrielles*, vol.59 no 1, p.73-100.

Enfin, on invitera le participant à lire un cahier de recherche de la CRSDD, signé par Alain Lapointe et Corinne Gendron : « Enseigner la RSE : Des recettes utilitaristes à une réflexion critique sur l'entreprise comme institution sociale privée », Les cahiers de la Chaire – collection recherche, No 04-2005.

## 2. RÉSUMÉ D'ARTICLE, PAR MARIAM SIDIBE

Gendron, Corinne, Alain Lapointe et Marie-France Turcotte (2004), « Responsabilité sociale et régulation de l'entreprise mondialisées », *Relations industrielles*, vol.59 no 1, p.73-100.

Avec la mondialisation des marchés se pose désormais le problème de la gouvernance mondiale des entreprises ; de nouvelles aires d'autonomie se dégagent pour ces entreprises qui peuvent largement échapper à certains contrôles nationaux alors qu'il n'existe pas de gouvernement mondial capable de leur imposer ses lois. Les problèmes sociaux se mondialisant eux aussi, il devient urgent d'instaurer un mode de gouvernance mondiale capable d'encadrer l'activité des grandes entreprises au-delà des frontières nationales. Dans ce contexte, la responsabilité sociale corporative se présente comme la nouvelle voie privilégiée pour pallier l'absence de l'État sur la scène mondiale, voire même une solution aux problématiques inhérentes à la mondialisation. L'objet de l'article est donc d'analyser ce potentiel régulateur de la responsabilité sociale, dans le but de connaître les bases sur lesquelles elle peut être une alternative de régulation environnementale et sociale de l'entreprise mondialisée.

Après avoir défini le concept de responsabilité sociale et retracé son évolution, dans une deuxième partie, les auteurs font une distinction entre ses trois dimensions à savoir: les pratiques, le discours et le questionnement. Cette distinction montre que la question du potentiel régulateur de la responsabilité sociale se pose différemment pour chaque dimension; et que chacune soulève des enjeux qui lui sont propres. Si le questionnement sur la responsabilité sociale s'interroge sur les moyens de rendre l'entreprise socialement responsable ainsi que sur le rôle qu'elle pourrait jouer dans le cadre d'un nouveau modèle de développement; les pratiques de responsabilité sociale qui se font sur la base d'initiatives volontaires semblent être imbriquées avec la réglementation. Cela suscite ainsi une contradiction avec le discours de la responsabilité sociale qui lui tend plutôt à renforcer l'image d'alternative régulateur des mesures volontaires. Toutefois, les auteurs soutiennent que les mesures volontaires de responsabilité sociale « *soft law* » sont annonciatrices d'un cadre de responsabilité sociale en voie d'institutionnalisation à l'échelle mondiale. Ensuite à travers l'analyse de l'expérience Européenne, ils montrent que deux cadres de responsabilité sociale au potentiel régulateur très différent sont actuellement en concurrence, l'un axé sur des exigences procédurales (ISO14001) et l'autre ancré dans le droit international (EMAS). Ils concluent l'article en remettant en question les bases du système régulateur qui se forme au niveau international.

### 3. ANALYSE, PAR LOVASOA RAMBOARISATA

#### **Oser la méta-réflexivité chez OSE : conversation autour d'une bière sur un yacht avec Alain Lapointe, les enseignants de RSO, les étudiants, l'Übermensch, Jantsch, le « egg-laying, woolbearing-dairy pig », la morue...fuyant la main invisible**

Au premier de la série de cinq séminaires sur la transdisciplinarité organisé par le Centre OSE, la question s'est posée: « Plus de quarante ans après l'« invention » du concept de transdisciplinarité par Jean Piaget et Erich Jantsch, en des termes qui à ce jour (un peu paradoxalement) paraissent à la fois extrêmement novateurs et extrêmement reconnus, la question s'impose presque de savoir dans quelle mesure (et comment) les aspirations initiales de Jantsch ont été satisfaites. » (Arpin et Lachance, 2016, p.5)

À ce quatrième séminaire, consacré au professeur retraité Alain Lapointe dont le parcours présente selon nous un profil transdisciplinaire<sup>2</sup>, il nous semble pertinent de nous interroger si près de quarante ans après la création d'un cours « Entreprise et société » au premier cycle à l'École des sciences de la gestion de l'UQAM, le projet pédagogique critique auquel il tenait est toujours bien vivant parmi les enseignants actuels des cours de responsabilité sociale des organisations (RSO) ou d'autres cours traitant des rapports des entreprises à leur environnement humain et naturel. On peut même aller plus loin et se demander si ses ambitions émancipatoires (éveiller les étudiants aux paradoxes, aux non-dits en gestion, en comptabilité, finance, RH, etc.) ont été satisfaites. Ce projet pédagogique émancipatoire serait le pendant du projet d'« affranchissement » de la recherche transdisciplinaire portant le discours de la « transgression » chez Klein (2014, dans Arpin et Lachance, 2016). Une question corollaire est celle de savoir si l'objectif de développer des compétences en résolution de problème et celui de développer l'esprit critique peuvent cohabiter dans un même enseignement que l'on pourrait qualifier de critique-pragmatique<sup>3</sup>. Finalement, former des gestionnaires à la critique ne revient-il

---

<sup>2</sup> Le professeur Alain Lapointe a une formation multidisciplinaire (philosophie, gestion et économie) et a été beaucoup amené à collaborer avec des collègues d'autres disciplines dans ses activités de développement de cours et d'encadrement d'étudiants de cycles supérieurs dont nombreux ont été des étudiants-chercheurs de la Chaire de responsabilité sociale et du développement durable. Il considère que son profil transdisciplinaire s'est surtout développé au contact des étudiants de différents milieux et intéressés aux pratiques mais suivant des perspectives différentes de celles habituellement vues dans les théories classiques du Management. En vue de la préparation de ce séminaire, il nous a fourni les plans de son cours « Entreprise et Société », portant sur quelques années, et deux articles parmi d'autres qu'il considère représentatifs de ses travaux. L'un des articles, co-écrit avec Corinne Gendron et Marie-France Turcotte en 2004, porte sur le potentiel régulateur de la RSE. Son résumé se retrouve en annexe de ce cahier. L'autre article co-écrit avec Corinne Gendron en 2005 porte sur l'enseignement de la RSE. Son texte intégral est annexé à ce cahier. Alain Lapointe a également accepté de partager le récit de son parcours lors d'un entretien conduit par le professeur Sylvain Lefèvre le 15 février 2016 auquel nous avons assisté.

<sup>3</sup> Selon Huault et Perret (2011), comparativement à la version radicale de la *Critical Management Education* (CME) qui ambitionne d'« arracher l'enseigné à l'aliénation, en l'émancipant par le dévoilement et la dénonciation des structures de pouvoir qui l'oppriment » (p.283), la version critique-pragmatique « défend l'idée du nécessaire dépassement d'une CME qui se cantonnerait à une activité purement analytique, en invitant à l'engagement, au travers de la praxis, dans une dialectique de la réflexion critique et de l'action. Les pratiques pédagogiques visent ainsi à substituer au rapport d'autorité, une relation d'égalité entre théorie/pratique, enseignant/enseigné, académiques/ praticiens. » (p. 292). La pédagogie critique-pragmatique est donc loin de n'offrir que des « recettes utilitaristes » (Gendron et Lapointe, 2005), mais peut se voir reprocher d'avoir abandonné le projet émancipatoire de la critique radicale.

pas à chercher à accoucher du « *egg-laying, woolbearing-dairy pig*<sup>4</sup> », une œuvre qu'il vaudrait mieux laisser à l'Übermensch ?

Le parcours d'Alain Lapointe semble pourtant nous indiquer la possibilité de faire carrière comme professeur de gestion critique-pragmatique. Dans cette vision de la critique, « Il ne s'agit pas tant de former des experts, destinés à mettre en pratique un ensemble de techniques et de compétences validé par la Science, que d'enseigner le management comme une pratique sociale, politique et morale pour former des citoyens capables de comprendre l'activité managériale. » (Huault et Perret, 2011, p.285). Il importe de préciser qu'Alain Lapointe ne s'identifie ni comme enseignant critique-pragmatique ni comme chercheur transdisciplinaire. Néanmoins, même en se qualifiant de critique, il n'est pas selon nous porteur d'un enseignement radical qui cherche à « révéler à des publics ignorants, des mécanismes de domination attachés au management » (ibidem, p.283). Voici plutôt comment il nous a expliqué son rôle :

*« Alors qu'on prenne un cours pour les amener à réfléchir, parce que c'était ça l'idée là vraiment ; l'ouverture à des questionnements qu'il n'y avait pas dans les autres cours. Et puis pour certains étudiants, comme on a vu tantôt, c'était : « waouh, c'est extraordinaire, je n'avais jamais réfléchi à ces questions là », après ça mon homme tu fais ce que tu veux. Mais au moins tu auras une fois dans ta vie, eu l'occasion de voir que ces questions là se posent. Mais on n'a jamais été, même si c'était critique, particulièrement dogmatique. On n'essayait pas de les convaincre de l'urgence de la révolution mondiale altermondialiste: « Engagez vous, militez » » (Alain Lapointe).*

Nous trouvons - à travers ses écrits, sa pédagogie et les conversations avec lui -, les traces d'une aventure entrepreneuriale et les traits d'un entrepreneur<sup>5</sup>. De plus, ceux-ci nous permettent de (re)-découvrir un attribut que partage l'enseignant critique-pragmatique, le chercheur transdisciplinaire et l'entrepreneur, soit la réflexivité.

Aux séminaires précédents, la réflexivité a été mobilisée de façons différentes. Au premier séminaire, elle a été soulevée dans le compte-rendu de lecture de Pohl et al. (2010, cités par Arpin et Lachance, 2016). On y caractérisait l'acteur réflexif par sa capacité de fournir une expertise basée sur des connaissances scientifiques validées selon les normes des sciences naturelles ou sociales, concernant le défi lié au pouvoir, à l'intégration et à la durabilité. Le séminaire avec Jean-Pierre Revêrêt fut une mise à l'épreuve d'un chercheur, appelé à produire une lecture rétrospective de sa trajectoire, qui ne se réduise ni à une idée en marche, mue simplement par la production cohérente et séquentielle de concepts, ni à être simplement déterminée par les structures en place et le suivi (de manière plus ou moins consciente) des règles du jeu académique d'une époque (des années 1980 à 2010, au Québec). Au troisième séminaire sur l'organisation de la recherche transdisciplinaire, l'exercice réflexif « conversationnel »<sup>6</sup> s'est

---

<sup>4</sup> Cette incarnation « des promesses généreuses d'une transdisciplinarité de principes (...), certes inspirant, d'avoir le pouvoir d'incarner « *all things to all people* » » (p.17, Arpin et Lachance, 2016)

<sup>5</sup> Instigateur de changement, l'entrepreneur a tendance à entrer en collision avec les pratiques établies. Pourtant, bien que motivé par ses propres intérêts, il se distingue de l'agent rationnel (*rational-choice actor*) par ses capacités réflexives, selon les théoriciens de l'entrepreneuriat institutionnel tels Alistair Mutch (2006, 2007) et Paul Di Maggio (1988).

<sup>6</sup> Selon la sociologue Margaret Archer (2003), les « *conversational reflexives* » complètent leur conversation en solo (*internal conversation*) en conversant avec les « autres ».



plutôt imposé comme méthode de travail, non pas à un chercheur invité en particulier mais à l'ensemble des participants appelés cette fois à imaginer collectivement la réalisation « idéale » d'un projet transdisciplinaire. A ce quatrième séminaire, nous proposons d'utiliser les lentilles de l'entrepreneuriat institutionnel pour examiner la question : « Entre la liberté de l'acteur réflexif et l'influence des structures institutionnelles, quelle marge de manœuvre ? »

### *Alain Lapointe, l'entrepreneur*

Pour explorer cette question, nous partons du concept d'entrepreneur, et des sens pluriels qui y sont liés. Parler d'Alain Lapointe comme entrepreneur semble tautologique si l'on s'arrête à ses écrits sur les PME (par exemple, Lapointe et Gendron, 2005a), à son encadrement de travaux de cycles supérieurs sur l'entrepreneuriat (par exemple, la co-direction de la thèse sur l'entrepreneuriat social de Chantal Hervieux, 2013), à sa présence sur les comités scientifiques de congrès sur l'entrepreneuriat et les PME (AIREPME, CIFEPME, *PME en marche vers le DD* du REDD) et à ses différentes interventions dans les réseaux de chercheurs en entrepreneuriat. Du récit de son parcours transparaissent plutôt des traits d'un entrepreneur réflexif<sup>7</sup> tels :

- La conscience continue de ses projets (*evaluative-projective*) ou de sa mission (*purposeful*). Dès le début de son parcours universitaire, Alain Lapointe tenait à ne s'engager que dans une filière qui n'allait pas l'ennuyer, comme en témoigne cet aveu : « *J'ai fait deux ans d'enseignement de philosophie au CEGEP et puis je m'emmerdais royalement. Alors je me suis dit qu'il fallait que je trouve autre chose pour satisfaire mes appétits.* » (Alain Lapointe). Plus tard, de ses études doctorales jusqu'à sa retraite, mettre au jour le paradoxe de la régulation a été un projet qui l'a passionné. Comme projet entrepreneurial, le choix de ce fil conducteur traduit en projets pédagogiques et de recherche était à contre-courant des discours et des pratiques dominantes dans les écoles de gestion.
- L'attachement aux connaissances (*knowledgable*) et la mobilisation continue des compétences (*skillful*). Son attachement à la production et au transfert de connaissances sur l'objet « responsabilité sociale de l'entreprise » (RSE) s'est, par exemple, renforcé par l'organisation des séminaires avec les collègues et les étudiants de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable (CRSDD) et la diffusion du bulletin périodique de la Chaire durant son mandat comme titulaire adjoint de la Chaire. Ses compétences entrepreneuriales se sont plutôt manifestées, tout au long de son parcours académique (étudiant et professoral), par ses habiletés à chercher ou à découvrir les ressources (inspirationnelles, aspirationnelles, en légitimité, en connaissances, matérielles, relationnelles, etc.) utiles à ses différents projets et innovations chez les acteurs qui en ont été porteurs (par exemple, Jacques Parizeau, son professeur à HEC Montréal ; Roger Miller, professeur ensuite collègue à l'ESG ; Andrée Charrette, collègue co-responsable du programme Synergie au B.A.A ; Claude Béland, premier titulaire de la CRSDD; les collègues comme les étudiants de la CRSDD formés dans d'autres disciplines telles les sciences de l'environnement et la sociologie dont Alain Lapointe a eu l'humilité

---

<sup>7</sup> La sociologue Margaret Archer (1995, 2003, 2012) a été parmi ceux qui ont approfondi les rapports de l'acteur réflexif aux institutions contraignantes. L'approche morphogénétique qu'elle a développée a été mobilisée, notamment dans les travaux d'Alistair Mutch (2006, 2007) pour éclairer empiriquement le rôle de la réflexivité chez l'entrepreneur, et plus spécifiquement chez l'entrepreneur institutionnel.

d'apprendre). Il va sans dire que cette dotation en ressources a été réciproque entre Alain Lapointe et ses collaborateurs mentionnés précédemment, témoignant de sa générosité exemplaire bien connue de ceux qui l'ont côtoyé. Cette capacité à repérer les ressources utiles et leurs porteurs s'était développée dès ses études de maîtrise, tel qu'il l'explique en nous parlant de son professeur Jacques Parizeau :

*« Dans ce parcours là, dans le MBA, ce qui m'a comme attiré vers autre chose tout de suite (en tous cas je respirais plus dans ça), c'est que j'ai eu trois fois Jacques Parizeau comme professeur. Un penseur, un gars intelligent, un gars qui avait œuvré dans la pratique, qui nourrissait son cours de ses expériences politiques (et aussi en entreprise) qui me séduisait. C'est vers ça que je veux aller. C'est extraordinaire les questionnements qu'il y a là. Sans l'aborder directement comme un questionnement du rôle de l'entreprise, cela m'ouvrait des perspectives plus larges que la gestion opérationnelle d'une entreprise qui se retrouvait dans l'ensemble des autres cours. Et je dois avouer que c'est même Parizeau lui-même qui devant mes résultats académiques est venu me dire : « Monsieur Lapointe vous faites quoi après ça ? » Je voulais vraisemblablement me trouver une job. « Et bien non, vous ferez un doctorat, un doctorat en économie. » » (Alain Lapointe)*

- Le travail ou la vaillance (*hard work*) et l'humilité ainsi que l'engagement émotionnel (*emotional commitment*) à l'égard de son œuvre. L'humilité du chercheur réflexif se manifeste, selon Bourdieu (1997), par sa capacité à descendre du palier des débats scolastiques pour se consacrer aux tâches plus ingrates telles que l'observation directe, les entretiens, le codage des données, etc. Le récit de l'accompagnement des étudiants du programme de B.A.A. Synergie, ainsi que ceux de la CRSDD et les tâches de « *back-office* » auxquelles il s'est consacré en témoigne. Soulignons que ce sont des tâches faiblement valorisées par l'institution universitaire et par les collègues, que ce soit d'un point de vue symbolique ou de rétribution plus concrète (dégrèvement, financement, prix, etc). La débrouillardise, sœur de l'humilité n'a pas été non plus étrangère à Alain Lapointe tout au long de sa carrière, comme en témoigne ce récit de ses débuts dans l'institution :

*« J'ai commencé à l'UQAM en Juin 79, parce qu'elle (la thèse) n'était pas terminée quand j'ai commencé à l'UQAM. Ça veut dire que j'ai dû terminer ma thèse en 83-84. J'ai enseigné un bout de temps à l'UQAM et j'ai eu un congé de perfectionnement pour terminer ma thèse. Ça veut dire que les premières années, je développais des cours. A cette époque là, l'ESG, c'était ... J'ai donné 17 cours différents, et j'en ai créé 13. Et je faisais ma thèse. (...) Débrouille. Il n'y a personne qui t'accueille, il n'y a personne qui te dit rien. Les seuls contacts (sauf que tu finis par te développer de façon amicale) sont plus des mandats qu'on te donne, et puis des cours à développer, des jobs à faire. » (Alain Lapointe)*

Ce que la trajectoire d'Alain Lapointe nous apprend également et sur laquelle les prochaines lignes vont s'attarder, c'est la pluralité de la forme de réflexivité. Du récit de son parcours professoral, nous pouvons identifier trois parenthèses temporelles (*temporal brackets*) correspondant chacune à une période où une forme de réflexivité a été particulièrement prégnante: la réflexivité autonome (pendant une vingtaine d'années, entre le début de l'enseignement du cours « Entreprise et Société » au début des années 1980 et la création de la

CRSDD au début des années 2000), la réflexivité conversationnelle (depuis la création de la CRSDD jusqu'à encore très récemment lors du dépôt de la thèse de sa dernière thésarde) et la méta-réflexivité (vers la fin de sa carrière et lors de la préparation de ce séminaire sur la transdisciplinarité au Centre OSE) . Les travaux de Margaret Archer ont relevé cette multiplicité de la forme que peut prendre l'exercice réflexif. Elle en a identifié quatre dont trois ont donc été repérées dans la trajectoire d'Alain Lapointe : « *autonomus reflexive* », « *conversational reflexive* », « *meta-reflexive* » et « *fractal reflexive* » (Cette dernière correspond plutôt à l'absence de réflexivité). Ayant ambitionné entre autres articuler la vision trop déterministe de Bourdieu<sup>8</sup> avec celle trop agentielle de Giddens, Margaret Archer a fourni cette typification de la réflexivité<sup>9</sup>.

### *La réflexivité autonome*

La réflexivité autonome a été traitée empiriquement dans les travaux d'Alistair Mutch (2006, 2007) avec le récit de vie de l'entrepreneur et *yachtman* écossais Andrew Barclay Walker, héritier des brasseries Peter Walker & Son. Mutch utilisait ce cas pour stipuler que même en solo (*autonomous*) et en silence, un entrepreneur peut entrer en collision avec les structures existantes. La conversation interne permanente de l'entrepreneur bien conscient de son projet (*purposeful*) et connaissant exactement les détenteurs de ressources à enrôler (*resourceful, skillful*), même seul dans l'imagination et la poursuite de son innovation, peut bien être porteuse d'une déstabilisation des pratiques prises pour acquises. Sir Walker était le précurseur d'un nouveau modèle de management des brasseries au 19<sup>e</sup> siècle (modèle de hiérarchie par un management salarié des *pubs* ou *public houses* vs. gérance ou franchise indépendante). Ce modèle, accompagné d'une normalisation de la reddition de compte et d'une stratégie de *branding* des *pubs*, était considéré comme une véritable innovation de l'époque. Débutant à Liverpool, il s'est diffusé à travers la Grande-Bretagne. Ce qui distinguait très fortement l'entrepreneur Walker, pourtant à contre-courant des pratiques et des règles régissant les affaires de son temps, c'était son « silence », sa vaillance (*hard work*), ses connaissances des acteurs politiques et son engagement émotionnel (*emotional commitment*) envers l'entreprise et le management hérités de son père, Peter Walker. Le cas Walker est tellement emblématique de l'émergence d'un nouveau modèle d'affaires estimé exemplaire, ébranlant les pratiques institutionnalisées de l'industrie brassicole de la Grande-Bretagne victorienne, qu'il était aussi utilisé par certains historiens de l'entrepreneuriat et théoriciens du *branding*.

Avant le co-enseignement du cours « Entreprise et Société » au début des années 2000 avec Corinne Gendron, Alain Lapointe avait peu de « conversation » avec ses collègues concernant son cours, y compris avec ceux (dans son département ou en dehors) qui furent amenés à le donner. Ce fait n'a pas empêché ni ralenti la poursuite du changement qu'il voulait apporter à la

---

<sup>8</sup> Réflexivité qui finit toujours par être contrainte par l'habitus ou par des contraintes momentanées, par exemple lorsque l'habitus devient désajusté par rapport à l'état du champ- on peut penser, à « habitus constant » à un acteur qui serait bien ajusté au métier de chercheur en 1980 et mal ajusté en 2010, ou l'inverse.

<sup>9</sup> Giddens avait déjà cette même ambition, en stipulant que « there are wide variations in terms of how open a given individual is to new forms of knowledge, and how far that person is able to tolerate certain level of dissonance » (Giddens, 1991 p. 188). Il ne fournissait toutefois pas une typologie.

pédagogie *mainstream*. Une bonne dose de débrouillardise, accompagnant souvent le « *hard work* », dans un environnement où les ressources peuvent être existantes mais restent à être découvertes et révélées, caractérisait son aventure entrepreneuriale depuis les lectures en *Business & Society* pour nourrir la première version du cours « Entreprise et Société ». C'est cet enrôlement silencieux des outils (les lectures), de son bagage multidisciplinaire (philosophie, économie et gestion), de sa connaissance accumulée de l'objet « régulation » sur lequel sa thèse de doctorat a porté et de ses connaissances progressives de la RSE (qui viendront l'aider à enclencher un virage critique du cours « Entreprise et Société », en s'éloignant plus tard des acquis des lectures des auteurs américains de *Business & Society*, *Business Ethics* et *Social Issue Management*), éprouvées en permanence par son exercice réflexif, plutôt que l'enrôlement (ou la mobilisation bruyante) d'autres acteurs qui nous permet d'établir cette comparabilité, certes ingrate, de l'aventure entrepreneuriale d'Alain Lapointe jusqu'au début des années 2000 avec celle du brasseur, *yachtman* et « réflexif autonome » Walker<sup>10</sup>. Ci-après ce qu'Alain Lapointe nous livre concernant son œuvre pédagogique accomplie durant cette période « silencieuse », soit le virage critique de son cours dans les années 1990 :

*« Les premières années ou les premières fois, ça a été pas mal quelque chose adapté au contexte québécois mais à partir de structures de bouquins américains, de textbooks américains, de Business and Society.(...) Mais ce n'est pas critique encore, pas trop, assez peu. En tous cas, quand tu pars des bouquins, des textbooks américains, il n'y avait pas du tout un esprit critique. C'était d'enseigner aux gestionnaires comment naviguer de façon optimale en terme de maximisation de profits dans un univers où il y avait de plus en plus de contraintes sociétales diverses. Comment fait-on pour tenir compte, intégrer ça dans ta gestion, comment fait-on pour performer financièrement et économiquement le mieux possible en dépit de ses agents là ? Ça sentait presque ça dans les débuts, faut les gérer. (...) Et puis c'est tranquillement, à partir de cette structure de cours là, que , cours après cours, années après années, j'ai fini par tirer le cours plus vers : « Tout ça, ça pose la question des rôles respectifs, les parties, les rôles des entreprises en société. Pourquoi on ne questionnerait pas son objectif ? C'est-tu acceptable ? » C'était Enron. Il y avait toutes sortes de scandales financiers, économiques, la mondialisation. (...) Oui ben là, déjà, il commençait à y avoir des scandales financiers, et même quand il n'y avait pas scandale, il y avait des questionnements. Finalement la régulation fordiste ne marchait plus. Les États étaient de moins en moins en mesure d'infléchir, de contrôler le comportement des entreprises, qui devenaient plus puissantes que les États. Les États étaient en concurrence entre eux pour avoir des implantations industrielles. Fait que c'est à partir de là, qu'on se dit « oui mais faudrait questionner tout ça ». » (Alain Lapointe)*

---

10 Comme le stipule Mutch (2007, p.1133) « Andrew Barclay Walker had a particular end in mind, an end shaped by the form of reflexivity adopted, and that he came into collision with established structures in seeking to pursue that end. As an autonomous reflexive, he operated in a strategic fashion to fashion new means by which to attain his chosen ends. However, he did so in existing circumstances, which offered particular constellations of enablements and constraints. ». Cette force de caractère a été également observée chez Alain Lapointe, opérant en silence tout en utilisant les contraintes et les opportunités du contexte pour innover.

Une fois enclenché, ce virage était irrévocable pour Alain Lapointe, bien qu'en ayant été à contre-courant des offres de recettes utilitaristes dominantes dans les écoles de gestion à ce moment-là (discours dominant relaté dans l'article sur l'enseignement fourni en annexe, Lapointe et Gendron, 2005b). L'arrivée de Corinne Gendron comme co-responsable du cours a conforté ce choix de présenter davantage l'entreprise comme institution sociale privée, la RSE sous ses trois dimensions (pratiques, discours et questionnement) suivant la perspective de la régulation (une représentation défendue dans le texte sur le potentiel régulateur de la RSE dont un résumé est fourni en annexe, Gendron, Lapointe et Turcotte, 2004). L'approche macrosociologique privilégiée dans le cours a permis aux étudiants de comprendre ce qu'est une entreprise dans le monde actuel, en mettant celle-ci en perspective dans les rapports sociaux qui caractérisent toute société. La critique dont s'est imprégné le cours visait surtout à expliquer aux étudiants comment la société fonctionne, pourquoi il existe des contestations autour de l'entreprise, et où ils vont se situer dans cette société comme gestionnaire, donc comment ils envisagent d'assumer leur responsabilité. Corinne Gendron parle d'une critique nourrie par l'« alterdisciplinarité ».

Ainsi, comme une révolution peut être « tranquille », une nuit peut être « debout », une innovation peut être « silencieuse », et l'enseignement des futurs intervenants en entreprises peut être « critique ».

### ***La réflexivité conversationnelle***

Le passage le plus facilement observable de la forme autonome à celle conversationnelle de la réflexivité chez Alain Lapointe peut être situé au moment de son entrée à la CRSDD. Selon Archer, les « *conversational reflexives* » complètent leur conversation en solo (*internal conversation*) dans le contexte des « autres » et en conversant avec ceux-ci. Plusieurs « co-entreprises » peuvent être repérées à l'intérieur de cette deuxième parenthèse temporelle d'environ une quinzaine d'années (entre son entrée à la Chaire au début des années 2000 et la soutenance de thèses de ses dernières thésardes) ou sa réflexivité conversationnelle a été manifeste. Ces « co-entreprises » ont inclus la co-organisation de séminaires de recherche et la co-publication d'articles, de chapitres d'ouvrages et de cahiers de recherche avec des collègues et des étudiants de la CRSDD, ainsi que la co-direction de thèses et de mémoires d'étudiants de différentes origines disciplinaires et culturelles intéressés par des objets différents les uns des autres (le commerce équitable, les certifications, l'analyse de cycle de vie, l'entrepreneuriat social, le changement organisationnel, etc.) avec des collègues également formés dans d'autres disciplines. Les choix que l'on pourrait comprendre comme des compromis auxquels Alain Lapointe s'est assujéti nous rappellent encore une fois deux autres qualités de l'entrepreneur, soit l'humilité et la vaillance. Entre autres choix, créant de l'espace de réflexivité conversationnelle autant pour lui que pour ses étudiants, on peut mentionner les éléments d'évaluation du cours de premier cycle co-enseigné avec Corinne Gendron. Insistant sur l'importance de laisser la place à l'expérience vécue de l'apprenant (choix des organisations et des enjeux à étudier, auto-évaluation, journaux réflexifs, discussion en classe, etc.), ces éléments mettent en lumière un rapport maître-élève différent de ce que l'on associe à la pédagogie traditionnelle au premier cycle. Ils s'avèrent davantage proches de la pédagogie critique-pragmatique qui, selon Huault et Perret (2011, p.285) se fonde sur les principes d'Habermas et de Freire qui décrivent l'apprenant que l'on veut « émanciper » comme un être capable de s'engager dans un raisonnement critique (*thinking critically*) sur le savoir, une réflexion critique (*reflecting critically*) sur soi et une action critique (*acting critically*) sur le monde. A l'instar des salles de classe d'Alain Lapointe, et probablement

même de façon bien plus marquée, la CRSDD a été un espace privilégié d'apprentissage de la « conversation » pour les étudiants à travers l'organisation des séminaires, la publication d'articles dans le bulletin de la Chaire et la préparation aux communications scientifiques :

*« De solliciter cette contribution là, cette participation là, c'était aussi, j'avoue, une façon de forcer ou d'inciter les étudiants à ne pas juste faire des travaux dans leurs cours, mais de présenter leurs idées, de présenter des communications qui rejoindraient le public externe. Et puis il y a eu, un bout de temps, quand on était justement mensuels et que ça roulait : je ne me souviendrais plus des nombres, mais le nombre de clic sur le site de la chaire, c'était des centaines de milliers de personnes qui venaient lire, voir ce bulletin là. (...) Le séminaire c'était 20-25 étudiants plus du monde de l'externe qui venait s'ajouter. (...) Avant de mettre ça dans le bulletin, fallait les relire, les restructurer, les corriger. (...) Et pas juste nettoyer l'article pour qu'il soit publiable mais de montrer à l'étudiant impliqué à quoi faut-il faire attention, comment faut-il reformuler etc. C'était une démarche qui était autant sur les « publications » que sur les présentations publiques. Parce qu'à peu près tous les étudiants sont passés par là (...). C'est ben de valeur. Tout projet de maîtrise doit être présenté (... ) Donc de les forcer quasiment tout de suite à s'inscrire dans une communauté plus large que juste leur programme, leurs études, va voir ce que les autres font, va faire une présentation. Apprendre à soumettre une présentation, à structurer une présentation, livrer une présentation, avec des pratiques. On faisait des pratiques avant les congrès. C'est plus ce volet là dont je m'occupais » (Alain Lapointe)*

L'humilité et la générosité du maître se sont matérialisées non seulement par le temps alloué à ces ouvrages de « coaching » qui, encore une fois, ne font pas partie des accomplissements significativement valorisés lorsque vient le temps de l'évaluation professorale mais également le choix de laisser à des étudiants être les premiers auteurs des textes co-produits.

### ***La méta-réflexivité***

Selon Archer, les « meta-reflexives », au-delà de converser avec eux-mêmes et avec les autres dans la conduite de leur projet entrepreneurial, osent revenir (*reflect upon*) sur leur propre processus de réflexivité. Nous présumons que dans le parcours et les activités d'un professeur, les événements ou processus déclencheurs de l'exercice méta-réflexif sont multiples. On peut penser à la fin de la session et lors de la mise à jour d'un plan de cours (plus particulièrement si le cours inclut des activités et des éléments d'évaluation mobilisant la réflexivité des étudiants), à la fin de l'année et lors la préparation d'un nouveau plan de travail, à la fin d'une étape d'un projet de recherche (plus particulièrement si celle-ci inclut une collecte d'information auprès de sujets humains ou la collaboration avec d'autres), lors de la mise à jour du *curriculum vitae* en vue d'une demande de subvention, d'une évaluation départementale ou d'une demande de promotion institutionnelle, lors de la passation en fin de mandat de direction d'une unité de recherche ou d'une unité de programme d'enseignement, lors de la fermeture de dossiers (dont ceux collaboratifs) de recherche et d'enseignement à la veille du départ à la retraite, ainsi que pendant la retraite lorsque le professeur accepte de participer à un séminaire consacré à son parcours.

L'invitation lancée à Alain Lapointe et à Jean-Pierre Révéret par Sylvain Lefèvre de partager le récit de leur trajectoire professorale respective dans le cadre des séminaires sur la

transdisciplinarité du Centre OSE, pourrait être considérée comme une incitation à un exercice méta-réflexif parmi tant d'autres auxquels ils se sont fort probablement soumis. Plus tôt, nous avons précisé que ce qui distingue, entre autres, l'entrepreneur de l'agent rationnel (*rational-choice actor*) s'en remettant exclusivement à la magie de la main invisible pour ses choix, c'est sa réflexivité. Cette dernière ne présume pas toutefois de l'évacuation de l'intérêt personnel associé à la conduite d'un projet entrepreneurial. Au contraire, « *being purposeful* », rappelons-le, est un autre attribut des entrepreneurs réflexifs comme Sir Walker de Liverpool, Jean-Pierre Revéret et Alain Lapointe. Dans l'exercice combiné de réflexivité conversationnelle et de méta-réflexivité auquel il s'est livré, en acceptant d'accorder un entretien en préparation du séminaire (et auquel il se livrera encore au cours même du séminaire), Alain Lapointe nous amène à comprendre que le « *purposefulness* » à la fois scientifique et entrepreneurial n'est pas nécessairement prémédité et est évolutif. Ce fait amplifie davantage la distinction de l'acteur réflexif du *rational-choice actor*. En admettant que l'ambition est appréciée de façon évolutive par son porteur même, nous pouvons distinguer le *purposefulness* préalable à un projet (*ex ante*) et celui *a posteriori*, découvert lors d'un exercice réflexif. Dans le cas d'Alain Lapointe, si l'ambition *ex ante*<sup>11</sup> qui motivait ses projets d'enseignement du cours « Entreprise et Société » au premier cycle et d'encadrement des étudiants de cycles supérieurs à la CRSDD était celle d'« innover pédagogiquement dans une école de gestion », celle *a posteriori*, qui ressort de l'exercice réflexif auquel il a accepté de se soumettre et mise en perspective par rapport aux compromis que son ambition *ex ante* impliquait, est celle de « redevenir chercheur » :

*« Heureusement, les séminaires m'ont apporté énormément. C'est toute une littérature que je connaissais peu qui tout à coup s'est offerte à moi, qui a été en partie digérée par des étudiants qui faisaient du travail de déblayage. Et là c'est comme si dans un séminaire, je venais de lire 5 livres nouveaux. Ça fait 50 par années, et sur la problématique qui t'intéresse. Et je travaillais avec les étudiants sur la préparation d'articles que l'on voulait publier, leur apprendre à structurer une publication et souvent ça m'emmenait, moi, à faire des publications avec des étudiants quand je les encadrais sur un projet de maîtrise (...). Travailler avec eux-autres sur ce projet là, et publier ensemble. C'est à partir de là que les publications sont sorties, c'est de là que je suis redevenu chercheur. (...) Ce qui me plaisait le plus, c'était encore des problématiques intellectuelles. » (Alain Lapointe)*

Qu'Alain Lapointe accepte de sortir de sa retraite, de se prêter à des aveux que d'autres ne feraient pas, et en plus, de se faire traiter de « trans » (rappelons que son intervention est circonscrite à l'intérieur d'une série de séminaires sur les chercheurs transdisciplinaires), en répondant favorablement à l'invitation de Sylvain Lefèvre, illustre deux autres attributs de l'entrepreneur réflexif qu'est Alain Lapointe outre celui de connaître ce qu'il veut (*purposeful*), soient l'humilité et la générosité. De plus, admettre le caractère évolutif, voire changeant de son *purposefulness* et d'accepter de se mettre dans une « boîte » qu'il avoue ne pas nécessairement connaître (transdisciplinarité) nous réfère à une autre forme d'humilité de l'entrepreneur réflexif,

---

<sup>11</sup> Chaque professeur a généralement cette ambition qu'il croit bien connaître en formulant tel ou tel projet de recherche ou tel ou tel plan de cours (par exemple, prolonger sa thèse qu'il croit plus révolutionnaire que celle des autres, occuper une niche non encore exploitée par ses collègues, nouer des relations avec des collègues étrangers bien connus dont le co-autorat d'éventuelles publications ou le co-enseignement valoriseraient son curriculum vitae pour accéder subséquemment à d'autres projets plus grands et plus prestigieux, former un nouveau « genre » d'étudiant... probablement le « *egg-laying woolbearing-dairy pig* », etc.).

soit celle de laisser « partir » son œuvre entre les mains d'autres acteurs qui partagent probablement son ambition *ex ante* mais qui sont en train de la faire vivre autrement et probablement même d'une façon qui, non seulement est bien différente de celle qu'il a privilégiée mais qui peut également le mettre dans l'inconfort. Ce ne sont pas tous les entrepreneurs qui se prêtent aisément à un tel inconfort.

Plusieurs exemples tirés de l'actualité nous rappellent d'ailleurs les vives tensions que peut induire la confrontation entre la représentation qu'un entrepreneur a de l'ambition de son projet ou entreprise et celle qu'un successeur ou autre partie prenante a de la même ambition. On peut citer l'exemple des représentations différentes de la « protection du patrimoine québécois » qu'est l'entreprise Bombardier entre la famille Bombardier-Beaudoin qui tient aux actions multi-votantes comme moyen de protéger l'entreprise contre le démantèlement de l'entreprise et l'achat par des intérêts étrangers et de certains autres actionnaires qui questionnent le bien-fondé de la détention d'actions multi-votantes, considérant cet acquis comme un obstacle à l'opération de « sauvetage » de l'entreprise par le gouvernement fédéral. On peut également se rappeler de la « discorde » entre l'ancien président du Mouvement Desjardins, Claude Béland, et l'une de ses successeurs, Monique Leroux, concernant la gestion du réseau des caisses populaires, bien que les deux aient prêché visiblement la même ambition de développement du Mouvement. Et on pourrait bien imaginer que le fondateur Alphonse Desjardins pourrait être inconfortable avec le choix de méthode de l'un et de l'autre.

Nous concluons cette partie sur les leçons de réflexivité que la trajectoire du professeur entrepreneur Alain Lapointe nous a permis d'approfondir en insistant sur deux éléments. Le premier est qu'en plus d'être un des attributs ou traits entrepreneuriaux, la réflexivité (plus particulièrement lorsqu'exercée sous ses formes conversationnelle et méta) peut amplifier ou mettre en exergue les autres traits, dont l'humilité. Le deuxième est que les « autres » avec lesquels le réflexif converse et vis-à-vis desquels il met son vécu en perspective sont à la fois des individus (par exemple, des collègues, des étudiants, des anciens professeurs), des groupes (par exemple des réseaux et unités de recherche), des organisations (par exemple, l'ESG, l'UQAM) des institutions (par exemple, les revues académiques, les organismes subventionnaires, les conventions collectives), des outils (par exemple, un plan de cours, Moodle) et des espaces (par exemple, une salle de classe, un laboratoire de recherche). Dans la prochaine et dernière section, nous faisons un retour sur nos questions de départ mais formulées autrement. Nos questions étaient celles de savoir : 1) ce que nous, actuels enseignants des cours de RSO tentant de pérenniser la pédagogie critique-pragmatique et chercheurs répondant aux appels pour la transdisciplinarité avons fait des ambitions initiales des précurseurs de ces enseignement et recherche ; et 2) quelle marge de manœuvre on peut déceler entre la liberté de l'acteur réflexif que nous voudrions être et l'influence des structures institutionnelles.

La réflexivité du professeur-entrepreneur : quelles inspirations pour l'enseignement critique-pragmatique et la recherche transdisciplinaire ?

Le choix de la notion d'inspiration pour interroger les contributions du partage d'expérience d'Alain Lapointe à notre réflexion sur l'enseignement critique dans une école de gestion et sur la recherche transdisciplinaire n'est pas fortuit. Par essence même, la réflexivité exclut les idées de panacée ou de recette *tous azimuts*. La réflexivité, qui est aussi la nôtre, soit celle des acteurs qui s'inspirent, nous permet de nous éloigner de la facilité de réplification d'expériences que l'on pourrait juger réussies. L'anthropologue des organisations et institutionnaliste James G. March



(2010) nous met d'ailleurs en garde contre la tentative de considérer l'expérience comme meilleur enseignant et celle de la désencastrer du contexte dans lequel elle avait lieu pour la transposer sans nuance dans notre environnement actuel. La notion d'inspiration nous semble ainsi bien plus pertinente, en plus d'être très proche de celle de réflexivité, du moins dans sa représentation a-théologique, modeste et dialogique. Cette représentation de l'inspiration a été développée dans l'ouvrage de la philosophe des arts Marianne Massini (2007). Procédant par la généalogie de la pensée hétéroclite sur l'inspiration, Massini stipule que l'inspiration n'est ni divine ni fantastique mais embrasse la condition ordinaire de la pensée; que par essence, elle évacue l'orgueil car présume de l'écoute et de la lecture des autres ; et qu'elle est l'art de la parole partagée, induisant chez l'inspiré de sages interrogations.

C'est en nous laissant emporter par la notion d'inspiration que nous tenterons d'apporter des réponses à nos questions initiales, qui risquent bien finalement de demeurer partielles voire même interrogatives. Nous ferons essentiellement une mise en contexte de l'enseignement actuel des cours utilisant la pédagogie critique-pragmatique et de la réalisation de la recherche transdisciplinaire et relèverons les questions subséquentes que nous inspire le constat de la marge de manœuvre qu'il est (ou pas) possible de déceler entre la liberté de l'acteur réflexif et l'influence des structures institutionnelles.

D'abord, concernant l'enseignement critique-pragmatique, notamment dans les cours de premier cycle à l'ESG, certains éléments de contexte sont significativement différents de ceux d'il y a 30 ou même 10 ans. Le cours « Entreprise et Société » en tant que tel n'existe plus. Le cours intitulé « Responsabilité sociale des organisations » (DSR-2010) que nous considérons comme son *spin-off* est logé au département de stratégie, responsabilité sociale et environnementale, qui est différent de celui d'Alain Lapointe, le département Organisation et Ressources humaines. Le DSR-2010 est enseigné à de « grands groupes » avec un effectif moyen bien plus élevé que celui auquel était enseigné « Entreprise et Société ». Le DSR-2010 est offert bon an mal an à au moins une douzaine de groupes par session (pouvant aller jusqu'à 16 à certaines sessions), dont un en anglais, et est enseigné par une dizaine d'enseignants dont la majorité est composée de chargés de cours ayant été ou étant encadrés par Alain Lapointe ou ses collègues de la CRSDD (dont Marie-France Turcotte, l'actuelle coordonnatrice du cours et Corinne Gendron, titulaire de la CRSDD) à la maîtrise et ou au doctorat. Des parties prenantes qui se sont ajoutées, dans ce contexte de « grands groupes », sont les correcteurs de l'examen individuel. Ce dernier représente la proportion la plus élevée des éléments d'évaluation. Un autre élément du contexte changeant qu'il convient de mentionner est l'utilisation incontournable de la techno-pédagogie (Moodle). Puisque les matériels et certaines activités d'évaluation sont logés dans le site Moodle du cours, les enseignants et les étudiants n'ont pas le choix de se familiariser avec cette plateforme.

Les principes de l'enseignement critique-pragmatique (dont les particularités sont présentées notamment par Huault et Perret, 2011) et l'expérience d'Alain Lapointe nous rappellent que le professeur réflexif invite aussi ses étudiants à la réflexivité. C'est la principale leçon dont nous pouvons nous inspirer. Cela demande généralement le recours à des modalités d'accompagnement, d'animation et d'évaluation plus faciles à mettre en œuvre dans des classes à faible effectif, dont la composition est sensiblement homogène en termes de niveau (par exemple, des étudiants d'un même programme ou une cohorte) et de disponibilité pour des travaux en-dehors des heures de cours (par exemple, des étudiants à temps plein qui n'ont pas d'autres occupations). Ainsi, nous pouvons nous interroger : comment, dans le contexte de « grands

groupes » et d'utilisation quasi-obligatoire de la techno-pédagogie, nous qui sommes enseignants de cours tels le DSR-2010, pouvons-nous offrir aux étudiants l'espace de réflexivité plurielle (autonome, conversationnelle, méta) à l'échelle d'un cours circonscrit à l'intérieur d'un délai limité, soit de trois heures par semaine en classe pendant quinze semaines. Un autre défi qui incite le professeur à la créativité pédagogique et qui le fait se comporter de façon presque permanente en entrepreneur débrouillard, est l'hétérogénéité de la composition de la classe. À l'ESG, la multiplication des programmes de premier cycle (certificats et baccalauréats) ces dernières années et l'élargissement des horaires (matinée, après-midi et soir) et des zones géographiques d'offre de cours (Montréal, Laval, Ouest de l'île, Rive-Sud, Rive-Nord) ont amené les cours comme DSR-2010 à être enseignés à des étudiants ayant une très grande hétérogénéité de statuts (allant du jeune étudiant à temps plein à la mère de famille qui travaille à temps plein, donc ayant des disponibilités variées pour des activités en-dehors des heures de cours), d'objectifs académiques (réussir le cours, passer du certificat au baccalauréat, avoir une moyenne élevée pour faire l'examen d'un ordre professionnel ou aller à la maîtrise, etc.), de motivations (horaire convenable du cours, réputation « bonbon » du cours, offre du cours pas loin du lieu de résidence, sensibilités aux questions traitées dans le cours) et de niveaux (moyennes d'admission différentes selon que l'étudiant soit au baccalauréat, au certificat ou admis avec un statut libre). Dans ce contexte où certains étudiants semblent plus intéressés à l'œuf, d'autres à la laine et d'autres encore au lait, le professeur aura-t-il à devenir le « *egg-laying woolbearing-dairy pig* », la formation d'un étudiant devant rassembler toutes ces caractéristiques étant déjà laissé à l'Übermensch?

Ensuite, concernant la posture du chercheur dans un projet transdisciplinaire, quelques changements par rapport au contexte dans lequel oeuvrait Alain Lapointe sont à considérer. Au début des années 2000 où Alain Lapointe était actif à la CRSDD, la recherche transdisciplinaire était moins à la mode et moins « imposée » par les institutions de la recherche (dont les organismes subventionnaires) que ce qu'elle semble être actuellement. La transdisciplinarité d'Alain Lapointe s'est vécue davantage en enseignement, selon lui. Au cours des dernières années, la démonstration de la mobilisation des connaissances est devenue un corollaire incontournable (ou conséquence) du choix institutionnel (politiques publiques, recommandations d'organisations internationales) d'inciter les universités, tant avec des bâtons que des carottes, à s'ouvrir aux partenariats avec les milieux extra-académiques. Cela s'est traduit notamment par l'inclusion de ce critère dans ceux d'octroi des subventions. En même temps, d'autres exigences institutionnelles qui ne sont pas nécessairement en cohérence avec l'incitation à la production transdisciplinaire (qui devrait être par essence fortement vulgarisée) se sont renforcées. Par exemple, pour évaluer la performance des universités, les organismes de classements et d'accréditations s'en tiennent davantage aux publications des chercheurs de celles-ci dans les revues de premiers rangs qui sont le plus souvent mono-disciplinaires et qui ne sont pas nécessairement ouvertes ni aux méthodologies ni aux modes de diffusion auxquels se prédispose la recherche transdisciplinaire. Nous ne stipulons pas que les résultats d'une recherche transdisciplinaire ne peuvent pas être publiés dans les revues bien classées. Néanmoins, le chercheur n'a pas généralement le choix de se prêter à deux exercices de diffusion bien différents en contenu, en règles et aussi en langue (les revues les mieux classées sont souvent en anglais, alors que les résultats vulgarisés sont encouragés à se faire dans les langues locales). Le facteur temps qui n'a pas joué nécessairement en faveur du chercheur lors de la réalisation de la recherche transdisciplinaire (partenariale ou collaborative, cette dernière nécessite plus de temps de réalisation qu'une recherche menée en solo ou avec des co-chercheurs universitaires) ne joue

donc pas encore une fois en sa faveur au moment de la nécessaire double (sinon plus) diffusion. Cela impose au chercheur des choix difficiles en termes de priorité même si vulgariser et être scientifique ne sont et ne devraient pas être des objectifs mutuellement exclusifs. Et l'essentiel de la problématique tient aux outils d'évaluation des différentes institutions (par exemple, organismes subventionnaires vs. organismes de classements vs. l'université elle-même soumises à différentes institutions internes dont les conventions collectives et les plans stratégiques à différents niveaux) qui ne sont pas nécessairement convergents. On peut dire que le contexte actuel est non seulement plus complexe qu'il y a une vingtaine d'années, mais il est également porteur d'un certain nombre de logiques institutionnelles significativement contradictoires.

De quelle(s) leçon(s) d'expériences passées pouvons-nous toute de même nous inspirer malgré le changement de contexte ? Les principes de la recherche transdisciplinaire (selon Jantsch, 1972, Klein, 2014, Pohl et al., 2007, cités par Arpin et Lachance, 2016) et l'expérience d'Alain Lapointe à la CRSDD nous rappellent l'importance de l'humilité dans les interactions avec les collègues et collaborateurs académiques (professionnels, chargés de cours, étudiants), plus particulièrement ceux d'autres disciplines, ainsi qu'avec les acteurs des milieux extra-académiques. L'humilité du chercheur l'amène notamment à s'adonner à la « parole de morue »<sup>12</sup> en plus de chercher à se conformer aux canons traditionnels de la recherche dite scientifique, qui, comme nous venons juste de l'exposer lui impose un compromis sinon le développement plus rapide d'autres habiletés entrepreneuriales. Parmi ces dernières, on peut mentionner celles de repérer les ressources idiosyncratiques et de qualité et d'en enrôler les porteurs (*skilful* et *resourceful*). Plus concrètement, on peut penser au choix légitime, sur le plan de la liberté professorale, mais pouvant être questionnable, sur les plans de l'équité et de la solidarité, de faire un tri et d'encadrer pas plus mais quelques excellents maîtres et thésards (capables eux-mêmes d'aller chercher des bonnes bourses afin de pouvoir se concentrer sur leur thèse tout en contribuant à l'unité de recherche du directeur). On peut aussi penser au choix de n'enseigner que dans des programmes ne présentant pas trop de complexité logistique et ceux contingentés n'exposant pas le professeur à trop de veuves et d'orphelins, laissant ceux-ci entre les mains bienveillantes des nouveaux professeurs et chargés de cours.

En complément à l'appel de Jantsch à douter (*riddled with doubts*) de l'efficacité du système dominant (aux modalités court-termistes) à apporter des réponses aux problèmes sociaux au-delà des solutions superficielles (*patchwork and compromising, shock-absorbing strategies*), le recours à la réflexivité amène obligatoirement à douter de soi-même, de ses ambitions *ex ante*, de ses expériences, du *timing* des différents types de réflexivité. A propos de ce dernier, l'humilité est aussi celle d'être conscient du paradoxe de la conversation. Puisque trop de conversation tue la conversation, il importe de savoir quand la conversation commence et s'arrête, et si la réflexivité autonome a permis de mûrir un objet méritant une conversation subséquente avec les autres. Sans rumination autonome préalable, la conversation avec les collègues, avec les étudiants et avec les collaborateurs risque de devenir lui-même un *patchwork*. L'humilité du silence (qui ne devrait pourtant pas être confondue avec l'ignorance et la négligence) peut bien aussi se retrouver

---

<sup>12</sup> Cette métaphore est inspirée des discussions du deuxième séminaire consacré au parcours de Jean-Pierre Revérêt. Nous l'utilisons ici pour désigner la vulgarisation du travail scientifique. Dans le cadre d'un de ses projets pouvant être qualifiés de transdisciplinaires, Jean-Pierre Revérêt avait comme partenaires/interlocuteurs des pêcheurs de morue de la Gaspésie. Entre autres médias de diffusion des résultats du projet, les co-constructeurs de connaissance incluaient une bande dessinée mettant en vedette la morue.

dans le « laisser se taire » ou « laisser ruminer » ou « laisser méditer », dans le cadre de l'enseignement et de la recherche transdisciplinaires, soit d'accepter que les autres puissent bien se retirer de l'espace de conversation. Cela interroge l'engouement trop facile pour la fameuse participation en classe, comme élément d'évaluation. D'autre part, on peut aussi s'interroger sur l'espace physique et virtuel. L'espace de l'apprentissage (salles de classe et sites Moodle) et de la recherche ainsi que l'environnement de travail (physique et technologique) du chercheur devrait trouver ce compromis entre le besoin d'être en solo et celui de converser. Sans aller jusqu'à professer les vertus de la pédagogie méditative, nous ne pouvons pas faire l'économie de réfléchir sur la place du silence au travail et à l'étude dans un contexte de surconsommation (ou de l'invasion) de la pomme croquée et de la cerise noire. Quelle est finalement la place de la méta-réflexivité qui ne peut attendre ni l'année sabbatique ni la retraite? Quelle est la place de la réflexivité individuelle dans une réflexivité conversationnelle qui s'avère poussée et instrumentée, surtout dans un contexte de demande de livraison et de reddition de compte des projets de recherche dite partenariale ou collaborative souvent circonscrits dans des horizons temporelles aussi similaires à celles des recherches traditionnelles? Qu'en est-il du « se taire et laisser se taire », nécessaire à l'inspiration et à la réflexivité, dans un contexte de surdose de communication (courriel, forum, réseaux sociaux) et de tout ce qui porte le préfixe « co- », incarnant là même le paradoxe du dialogue.

Sur la question de l'espace, également, permettons-nous d'interroger la performativité de l'espace physique qui pourrait ne pas être en cohérence avec l'appel à la transdisciplinarité. La performativité des outils technologiques (et plus récemment, de ceux techno-pédagogiques) qui peuvent finir par dicter des choix devant pourtant relevant de principes supérieurs a été amplement discutée en sciences sociales. Mais on parle peu de la performativité de l'aménagement des espaces d'apprentissage et de recherche (du moins dans les écoles de gestion), alors que les enseignants ont souvent peu de possibilité de choisir leurs salles de classes; et alors que certaines sont moins favorables à certains types de pédagogie. On peut aussi se demander dans quelle mesure l'interdisciplinarité pédagogique peut se vivre à travers le partage d'espaces, de telle sorte que les professeurs en gestion qui ont développé des pédagogies non classiques en gestion mais devenues utiles et accompagnant la création de nouveaux cours peuvent, par exemple, facilement avoir accès à des espaces (studios, salle de théâtre, laboratoires, etc.) logés dans d'autres facultés.

Les interrogations que nous venons de relever semblent davantage relever des niveaux organisationnel et individuel. Dans son appel pour « *purpose education/innovation system* », Jantsch faisait référence à des changements structuraux, donc au niveau macro. Les efforts à ces différents niveaux, nous le croyons, ne sont pas mutuellement exclusifs. On peut aussi voir l'entrepreneur réflexif comme le pendant du transdisciplinaire capable de jouer à la fois le rôle de l'acteur réflexif et celui de l'acteur facilitateur, suivant la classification de Pohl et al. discuté par Arpin et Lachance (2016). Mais pour qu'il puisse jouer ce rôle, les politiques publiques et celles de l'université ne devraient pas être en contradiction avec les conditions favorables aux niveaux organisationnel, de groupe, et individuel. L'humilité, qui pourrait induire l'infléchissement de certaines ambitions (*agendas*) demeure finalement un facteur incontournable à tous les niveaux, du ministre de l'éducation à l'étudiant.

## CONCLUSION

Comme le concept de régulation, cher à Alain Lapointe, et la multiplicité des acteurs qui s'y incrustent, amènent à réfuter le déterminisme de la main invisible en économie, le concept de la réflexivité et ses manifestations plurielles amènent à réfuter la primauté du scolastique en pédagogie critique-pragmatique et en recherche transdisciplinaire. En effet, les lectures et discours scolastiques ne participent à l'apprentissage ni à la co-construction qu'une fois traduites en « parole de morue ». Cette traduction, au sens procédural et ne relevant pas exclusivement du maître ou du chercheur scientifique, prend vie lorsqu'un espace de réflexivité individuelle (autonome et méta) et collective (conversationnelle) est créée et que le *timing* de chacune est bien jaugé. De plus, l'évaluation de l'enseignant-chercheur par les pairs qui est elle-même soumise aux critères des organismes de classement et d'accréditation devrait trouver cohérence avec cette nouvelle posture transdisciplinaire que d'autres institutions (par exemple, les organismes subventionnaires, sa propre université) le forcent presque à avoir en permanence. Sinon, le professeur confondra l'entrepreneuriat et l'innovation scientifiques avec ses efforts pour devenir non plus un « *egg-laying woolbearing-dairy pig* » mais plutôt un « *egg-laying woolbearing-dairy cod* ». Car il faut reconnaître qu'il faut aussi qu'il sache habilement nager pour éviter d'entrer en collision fatale avec les bateaux de tous acabits : ceux du prestige (comme les *yachts* de Sir Walker), ceux du commerce mondialisé (dont la recherche et l'éducation font de plus en plus partie du chargement), ceux de la distraction (comme les paquebots de Disney), ceux de la bipolarité (comme le catamaran) et ceux de l'espoir fracturé (comme les navires de fortune des migrants clandestins qui peuvent être porteurs de savoirs, d'histoires et d'expériences indisciplinaires dont la Science n'a pas encore su s'inspirer).

## BIBLIOGRAPHIE

Archer, Margaret S. (1995), *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 368 pages.

Archer, Margaret S. (2003), *Structure, Agency and the Internal Conversation*, Cambridge: Cambridge University Press, 384 pages.

Archer, Margaret S. (2012), *The Reflexive Imperative in Late Modernity*, Cambridge: Cambridge University Press, 352 pages.

Arpin, Marie-Luc et Annie Lachance (2016), « Séminaire sur les fondements, définitions et objectifs de la recherche transdisciplinaire », *Cahier du Centre OSE*, février.

Bourdieu, Pierre (1997), *Méditations pascaliennes*, Paris : Le Seuil, 318 pages.

Di Maggio, Paul (1988), « Interest and Agency in Institutional Theory », in Zucker, Lynn (ed.), *Institutional Patterns and Organizations*, Cambridge Massachusetts : Ballinger, p.3-21.

Gendron, Corinne, Alain Lapointe et Marie-France Turcotte (2004), « Responsabilité sociale et régulation de l'entreprise mondialisées », *Relations industrielles*, vol.59 no 1, p.73-100.

Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self Identity. Self and Society in the Late Modern Age*, Stanford University Press, 264 pages.

Hervieux, Chantal (2013) « Les orientations stratégiques des organisations d'entrepreneuriat social », *thèse de doctorat en administration*, Université du Québec à Montréal.

Huault, Isabelle et Véronique Perret (2011), « L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation : une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière », *M@n@gement* 2011/5 vol. 14, p. 282-309.

Lapointe, Alain et Corinne Gendron (2005a), « La responsabilité sociale d'entreprise dans les PME : option marginale ou enjeu vital? », *Cahiers de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable*, no 06-2005.

Lapointe, Alain et Corinne Gendron (2005b), « Enseigner la RSE : Des recettes utilitaristes à une réflexion sur l'entreprise comme institution sociale privée », *Cahiers de la Chaire de responsabilité sociale et de développement durable*, no 04-2005.

March, James G. (2010). *The Ambiguities of Experiences*, Cornell University Press, 168p.

Massini, Marianne (2007), *La pensée vive. Essai sur l'inspiration philosophique*, Paris : Armand Colin, 227 pages.

Mutch, Alistair (2006), « Public houses as multiple retailing : Peter Walker & Son, 1846-1914 », *Business History*, vol. 48 no 1, p.1-19.

Mutch, Alistair (2007), « Reflexivity and the Institutional Entrepreneur: A Historical Exploration », *Organization Studies*, vol. 28 no 7, p. 1123-1140.