

Discours de justification chez les étudiants indiens de *MBA*

**Les cas d'étude : Les instituts publics et privés de gestion dans
la province de Karnataka**

Maziar Jafary

Thèse de doctorat en sociologie soumise à l'université d'Ottawa

En accomplissement partiel des exigences pour le doctorat en sociologie

École d'études sociologiques et anthropologiques

Faculté des sciences sociales

Université d'Ottawa

© Maziar Jafary, Ottawa, Canada, 2025

Sous la direction et supervision d'André Tremblay

این پایان نامه دکتر را به پدرم احمد جعفری و مادرم صدیقه فتاحی تقدیم میکنم؛ برای تمام فداکاری هایشان.

Je dédie cette thèse de doctorat à mes parents (mon père *Ahmad Jafari* et ma mère *Sedigheh Fattahi*) qui étaient les seuls qui m'ont accompagné tout au long de mes heures et moments difficiles lors de mes études. Ils étaient présents dans tous ces moments, directement ou indirectement. Il faut surtout souligner que sans le soutien de mes parents, je n'aurais même pas pu venir étudier à la maîtrise au Canada pour ensuite commencer mon doctorat à l'université d'Ottawa en 2016. Mes parents m'ont aussi soutenu en finançant partiellement mes études de doctorat dans les deux premières années. J'ai dû rendre les efforts de mes parents aux fruits, et une maîtrise et un doctorat canadiens en sociologie consistent en ces fruits.

En plus, je dédie cette thèse de doctorat à tous ceux, qui ont soutenu la langue Perse dans tout le sous-continent indien, surtout lors de l'occupation et la colonisation anglaises. L'un des éléments les plus ignorés par les historiens du sous-continent, est l'éradication et le génocide culturel par le gouvernement britannique contre la langue Perse qui cousait toutes les ethnies et les religions du Sous-Continent. La langue perse n'était jamais imposée par les colonisateurs moghols, mais était adoptée par les différents segments de la société indienne pour enrichir et préserver leur héritage culturel.

Il est également à noter que cette thèse de doctorat est avant tout financée par moi-même; et les centaines et les centaines d'heures de mes travaux surtout à l'université d'Ottawa. J'ai travaillé en tant que surveillant d'examen, assistant d'enseignement et de recherche, et professeur à temps partiel dans les facultés des Sciences sociales, des Arts, d'Éducation en plus de l'École de gestion Telfer. Seulement en hiver 2019, j'ai travaillé plus de 700 heures sur le campus de l'Université d'Ottawa! Que de jours et de nuits que j'ai passés juste à travailler, tout en solitude et

loin de ma famille, comme une personne appartenant à une minorité visible, juste pour financer mes études et ma vie étudiante! Je célèbre mon mouvement héroïque pour « devenir » un homme grand, et pour rendre service à la commune humanité.

Comme souligné, j'ai principalement et majoritairement financé mes études doctorales par mes travaux à l'université d'Ottawa et un peu, à l'extérieur de l'Université d'Ottawa. Je remercie mes parents (*Ahmad Jafari* et *Sedigheh Fattahi*) pour avoir contribué aux financements de mes études doctorales.

D'ailleurs, cette thèse était soutenue et partiellement financée par les différents organismes subventionnaires. Je les remercie chaleureusement. Voici les organismes et leurs contributions :

- *Mitacs Globalink* a financé ma première visite en Inde en été 2019.
- *Shastri Indo-Canadian Institute* a financé ma deuxième visite en Inde en automne 2021 et hiver 2022.
- *CRSH* a partiellement financé la dernière année de mes études doctorales, surtout l'hiver et l'été 2022.
- Le fond *Anne-Denis* de l'école d'études sociologiques et anthropologiques de l'université d'Ottawa et *le prix d'excellence* de la faculté des sciences sociales de l'université d'Ottawa ont partiellement financé mes études en 2021 et 2022.

Remerciement

Je tiens à remercier spécialement et chaleureusement mon cher superviseur et directeur, André Tremblay; surtout et surtout, pour sa confiance en moi et en mes capacités. Ce n'est pas rien, de faire confiance à un immigrant iranien qui vit et étudie seul à Ottawa, jour et nuit. Cette confiance vaut plus que l'argent!

Je remercie aussi les membres du comité; Nathalie Mondain, Jose Lopez et Gilles Breton qui m'ont aidé dans les processus de la création et la formulation de la thèse.

Je remercie chaleureusement Jules Carrière pour m'avoir embauché pendant plus de 3 ans. Jules; tu dois savoir que je ne vais jamais t'oublier et tes attentions. Je suis content que j'ai pu rendre ton support et ta confiance en résultats.

Je remercie la faculté des Arts de l'Université d'Ottawa pour m'avoir offert l'enseignement des cours *Punjabi and Sikhism Studies* et *Les Humanités Numériques*.

Je remercie le département de Sociologie de l'Université d'Ottawa pour m'avoir offert l'enseignement de plusieurs cours dès l'automne 2019.

Je remercie Isabelle Bourgeois pour m'avoir embauché en tant qu'auxiliaire de recherche d'automne 2020 jusqu'à août 2021 et je la remercie pour m'avoir inclus dans son équipe de recherche. Merci Isabelle!

Je remercie Louis Simard pour m'avoir embauché en tant qu'auxiliaire de recherche en hiver 2019 et je la remercie pour m'avoir inclus dans son équipe de recherche. Merci Louis!

Je remercie Nathalie Mondain pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche pendant plusieurs sessions et je la remercie pour m’avoir inclus dans son équipe de recherche. Merci Nathalie!

Je remercie Sylvie Grosjean pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche en été 2022 et je la remercie pour m’avoir inclus dans son équipe de recherche. Merci Sylvie!

Je remercie Felicity Tayler pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche en hiver 2020 et je la remercie pour m’avoir inclus dans son équipe de recherche. Merci Felicity!

Je remercie Saouré Kouamé pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche pour deux sessions en automne 2018 et hiver 2019. Je le remercie aussi pour tout son support au cours des dernières années. Merci Saouré!

Je remercie Pascale Massot pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche en hiver 2019 quand j’ai travaillé sur l’opinion publique sur la Chine au Canada. Merci Pascale!

Je remercie Luc Bernier pour m’avoir embauché en tant qu’auxiliaire de recherche en été 2018 quand j’ai travaillé sur l’industrie de la fromagerie au Québec. Merci Luc!

Je remercie Darlène Himick pour m’avoir embauché en automne 2017 quand j’ai travaillé sur l’activisme en ligne des actionnaires. Merci Darlène!

Je remercie le Service d’Accommodement Scolaire de l’Université d’Ottawa (SASS) pour m’avoir embauché dès l’automne 2017 jusqu’à l’hiver 2019.

Je remercie tous les professeurs de l’École d’études sociologiques et anthropologiques, de la faculté des Arts et de l’École de gestion Telfer de l’université d’Ottawa qui m’ont embauché en tant qu’auxiliaire d’enseignement et de correcteur.

Je remercie également les étudiants, les professeurs et les administrateurs de toutes les écoles indiennes de gestion à Bangalore qui m'ont soutenu dans la réalisation de cette thèse.

Je remercie chaleureusement *Israël Fortin* qui a beaucoup facilité mon séjour en Inde en 2019 et 2021, et m'a beaucoup soutenu lors de mes études de terrain. Mes discussions avec *Israël* ont profondément enrichi ma compréhension de la société indienne et de l'atmosphère universitaire du pays.

En plus, je remercie quatre étudiants du programme de pré-doctorat, *Anand, Meghraj Khinchi, Sangita* et *Elizabeth George*, qui m'ont beaucoup aidé lors de mes premières études de terrain à Bangalore. Ils sont comme des trésors qui m'ont ouvert des portes. Ils étaient non seulement de bons amis pour moi, mais aussi mes guides intellectuels en Inde. Je remercie également *Bhargavi, Rajiv* et *Anita* qui m'ont aidé pendant mes séjours en Inde.

Je remercie *Dr. Shalini H. S.*, professeure associée en MBA d'*Acharya Bangalore B-School*, et *Dr. Narasimhan* de *St Joseph Institute* à Bangalore pour leurs soutiens pour les avancements de ma thèse.

Je remercie *Reshma (Rana) Verma* de l'institut indo-canadien de Shastri qui m'a beaucoup aidé pendant mon deuxième voyage en Inde.

Je remercie *Mohammad Golshan (Shabsi Jan)* pour tous ses soutiens lors de mes études.

Je remercie *Jutta Boenisch* et *Gérald Gobeil* pour leur présence lors de mes études en maîtrise et au doctorat.

Je remercie *Neda Negarestani* pour m'accompagner lors des moments difficiles de ma vie.

Je remercie *Azam Shahbazi (Hassanian)* pour m'avoir appris le français dès l'âge de 16 ans.

Je remercie *Gilles Gagné*, un géant intellectuel et mon superviseur de maîtrise, pour tous ses soutiens lors de mes études de maîtrise, et toutes ses élaborations intellectuelles qui m'ont largement aidé dans mon parcours intellectuel et universitaire.

Je remercie mes professeurs iraniens au niveau baccalauréat qui m'ont appris les éléments de la sociologie, surtout professeurs *Jahangir Jahangiri* et *Bijan Khajenoori*.

Les acronymes suivants sont parfois utilisés pour éviter les redondances:

IÉS : institution d'études supérieures *ou* institutions d'études supérieures

ÉG : école de gestion *ou* écoles de gestion

MBA : master of business administration

Quelques remarques sur la rédaction et les appellations:

- Si ce n'est pas spécifié autrement, les appellations suivantes font références à cette thèse de doctorat : *ma thèse, cette thèse; cette étude; cette recherche.*
- Si ce n'est pas spécifié autrement, les appellations suivantes sont synonymes : *institution de gestion, école de gestion, institut de gestion, institut d'études en gestion.*
- Si ce n'est pas spécifié autrement, les appellations suivantes synonymes: *études managériales, études en gestion, études gestionnaires*
- Tout au long de la thèse, j'utilise les pronoms de première personne (je et nous) pour mieux décrire et expliquer les processus de la thèse.
- Les mots *gestion* et *management* sont appliqués de manière interchangeable.
- Dans les citations directes des entrevues, « ... » indique que j'ai enlevé une partie de l'entrevue pour la raccourcir. D'ailleurs, « (...) » indique qu'une partie de l'entrevue est manquante et n'a pas été bien exprimée par les interviewés.
- Dans le guide d'entrevue, les questions marquées en couleur verte sont posées seulement si les enjeux qu'elles abordent ne sont pas adressés dans les réponses aux autres questions.

I. Table des matières

II.	Introduction.....	1
III.	Problématique	9
A.	Inde contemporaine	13
B.	Études en gestion	14
IV.	Évolution récente de l’Inde contemporaine.....	16
A.	Mutations sociopolitiques de l’Inde	16
1.	Sous-continent indien avant l’indépendance	17
2.	Inde contemporaine	19
B.	Évolution des politiques économiques de l’Inde contemporaine	21
1.	Première phase (1951-1964).....	23
2.	Deuxième phase (1965-1981).....	24
3.	Troisième phase (1981-1988).....	25
4.	Quatrième phase (1988-2006)	26
.C	L’Inde et les théories du développement.....	28
D.	Les principaux secteurs de l’économie indienne.....	32
1.	Système des castes.....	36
2.	Les religions	39
3.	Les implications sociales de la mondialisation.....	41

V.	Études supérieures et études gestionnaires en Inde.....	45
A.	Bref historique de l'Université en Occident	46
B.	Études supérieures en Inde	48
C.	Gestion des universités indiennes.....	51
D.	Propagation des valeurs à partir de l'éducation supérieure	53
E.	Les écoles indiennes de gestion et le modèle américain	56
1.	Typologie des écoles indiennes de gestion.....	64
2.	Les écoles indiennes de gestion et la domination épistémique	66
3.	Sujets d'enseignement	69
F.	Professionnalisation.....	71
VI.	Objectifs et questions de la thèse	73
A.	Lacunes dans la littérature scientifique et contribution de la thèse	73
1.	Le peu d'études sur la situation indienne, surtout en gestion.....	73
2.	Le besoin de données empiriques	74
3.	Étendre l'analyse boltanskienne hors du contexte français	75
4.	Appliquer l'analyse schnappérienne-wébérienne	76
B.	Objectifs et questions de la thèse.....	77
VII.	Examen des théories	80
A.	Pragmatisme américain.....	81
B.	Pragmatisme français : cités de justification	83

C.	Penser le social sous l’ombre de l’acteur socialisé.....	95
D.	Études précédentes sur le cadre théorique boltanskien	103
E.	Perspective shnappérienne-wébérienne des types idéaux	108
F.	Cultures d’entreprise et études en gestion	110
G.	Cognition entrepreneuriale	116
1.	Motivations des activités entrepreneuriales.....	118
H.	Cadre théorique de la thèse.....	122
1.	Analyses discursives transversales	122
2.	Analyses typologiques.....	127
VIII.	Méthodologie	129
A.	Fondements épistémologiques de la thèse.....	129
1.	Pluralité des modèles d’abstraction	130
2.	Les dangers de la surinterprétation	133
3.	Les cas et les concepts	135
B.	Méthodes de collecte de données	140
1.	Une approche ethnographique	141
2.	L’observation non-participante.....	142
3.	L’entrevue.....	144
4.	Défis et limites méthodologiques	146
C.	Étapes des études empiriques	148

1.	Plans des études de terrain.....	148
2.	Codification des répondants	151
D.	Mode de raisonnement sociologique	152
1.	Programme méthodologique des analyses des données	154
IX.	Analyse du contexte socio-professionnel des écoles de gestion	156
A.	Contextualisation de l'univers des écoles.....	156
	La vie étudiante	160
	Les cours.....	163
	Observation d'un cours sur la gestion des organisations.....	163
	Observation d'un cours sur Bhagavad Gita.....	164
B.	Motivations des études	166
C.	Caractéristiques socio-culturelles	167
1.	Famille.....	168
2.	Castes.....	169
3.	Religions.....	173
D.	Impacts possibles des études	175
1.	Compétences sociales	177
2.	Expériences vécues.....	183
3.	Le lieu de résidence	185
E.	Placement des étudiants.....	186

F.	Pratiquer l'entrepreneuriat.....	187
G.	Expériences des femmes.....	188
H.	Conclusion: Diversité sociale des étudiants	189
X.	Lecture discursive des entrevues	191
A.	Discours socio-professionnel et vue du futur	192
B.	Analyse des discours	193
1.	Discours marchand	193
2.	Discours en projet.....	195
3.	Discours d'impact social	201
4.	Discours d'inspiration et la gestion par inspiration.....	208
5.	Discours de la renommée	215
6.	Discours domestique.....	218
C.	Relations sociales non-professionnelles	220
D.	Conclusion :.....	222
XI.	Analyse typologique des orientations professionnelles.....	224
A.	Typologies des orientations professionnelles	224
1.	Orientation vers l'administration des affaires	225
2.	Orientation vers l'entrepreneuriat commercial.....	227
3.	Orientation vers l'entrepreneuriat social	230
B.	Conclusion : Ensemble d'éléments sous-jacents des types d'étudiants	233

XII. Conclusion	236
A. Un champ fertile pour l’implantation du capitalisme	245
B. Les contributions de la thèse à la littérature scientifique.....	247
C. Limites de la recherche et suggestions pour le futur	248
Bibliographie	252
Annexes	274
A. Guide d’entrevue	274
B. L ’approbation éthique.....	281
C. Caractéristiques des répondants et types de discours mobilisés.....	282
1. Caractéristiques	282
2. Discours mobilisés.....	285

Table des illustrations

Figure 1: Interrelation des concepts critiques et pragmatiques dans l’analyse boltanskienne	99
Figure 2 La définition des codes des répondants	152
Figure 3 : La dynamique des expériences vécues des étudiants des écoles indiennes de gestion lors de leurs études	185
Figure 4 : Dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion	237

Figure 5 : les éléments qui contribuent dans la formation des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion	241
Figure 6 : Les connaissances sociales et culturelles préalables.....	242
Figure 7 : Le développement des traits de personnalité socioprofessionnelle et des compétences sociales.....	242
Figure 8 : Les réseaux formés pendant les études.....	242
Figure 9 : Les connaissances acquises par les activités scolaires et parascolaires	243
Figure 10 : L'interprétation ou la réinterprétation des normes et des discours.....	243

Table des tableaux

Tableau 1 La contribution des secteurs économiques à la valeur ajoutée et à la distribution de la main d'œuvre dans l'économie indienne en 2021	35
Tableau 2 Les quatre régimes d'action chez Boltanski (Gond et al., 2015, p. 202)	84
Tableau 3 les trois facteurs de contextualisation dans l'analyse sociologique de Boltanski	102
Tableau 4 Les caractéristiques des types des écoles indiennes de gestion	157
Tableau 5 Les caractéristiques socioculturelles des étudiants des deux types d'écoles.....	158
Tableau 6 Les éléments sous-jacents de trois types d'orientation socio-professionnelle....	233
Tableau 7 Les entrecroisements des orientations socioprofessionnelles et certains éléments discursifs et caractéristiques socio-culturelles	239
Tableau 8 Les caractéristiques socio-démographiques des répondants	282
Tableau 9 La mobilisation des discours de justification chez les répondants	285

II. Introduction

Cette thèse de doctorat porte sur l'analyse des dynamiques des discours de justification des actions socioprofessionnelles chez les étudiants des programmes de maîtrise en gestion (MBA ou son équivalent) en Inde. Ce qui m'intéresse dans cette thèse consiste en trois objectifs soient : *1- les types des discours mobilisés et les rapports entre les discours, 2- la projection discursive du cheminement socioprofessionnel (c'est-à-dire les orientations socioprofessionnelles) chez les étudiants, et, 3- les motivations pour les études en gestion et le rôle de ces études dans le développement des discours.*

Dans ce but, cette thèse tente de comprendre et décrire scientifiquement les volets suivants qui correspondent aux trois éléments susmentionnés :

- Concernant le premier objectif : les principaux discours mobilisés par les étudiants pour justifier la manière dont ils se projettent dans le futur sur le plan professionnel et comment les étudiants établissent un compromis entre leurs activités socioprofessionnelles et leur connaissances socioculturelles préalables;
- Concernant le deuxième objectif : les typologies des étudiants par rapport à leur projection discursive du cheminement socioprofessionnel (c'est-à-dire leurs orientations socioprofessionnelles) dans le futur;
- Concernant le troisième objectif : Les motivations des étudiants pour les études gestionnaires en MBA et les impacts de ces dernières sur le développement des discours chez les étudiants et comment ces derniers s'approprient les discours gestionnaires auxquels ils sont exposés.

Il est à noter que j'aborde la notion de discours de justification selon une inspiration théorique de la sociologie de Boltanski et ses collègues. Ses derniers ont théorisé le concept de « cité de justification » qui comprend des types de situations lors desquelles les rapports de grandeur

entre les personnes sont établis. Selon Boltanski et Thévenot (1991), les cités, en tant que principes normatifs comprennent les justifications normatives des argumentations et des actions des acteurs. Bien que ces théoriciens n'appliquent pas largement le concept de discours, les analyses et les compréhensions discursives sont une partie intégrante de leurs analyses des cités. Ainsi, comme nous le verrons dans le cadre théorique de la thèse, Boltanski et ses collègues ont largement inspiré plusieurs autres chercheurs pour avancer des analyses de discours. Selon une inspiration boltanskienne, un discours comprend les argumentations des acteurs sociaux dans le but de représenter les rapports sociaux et les inégalités sociales. Selon cette conceptualisation des discours, ces derniers sont déjà à la disposition des acteurs qui peuvent ou non les mobiliser selon les situations particulières et selon leurs compétences et intérêts en tant que les acteurs sociaux. C'est donc d'après cette inspiration théorique que je définis un discours de justification. Je comprends par là un discours légitimé, donc faisant appel à une source légitime, et axé sur la justification que les individus mobilisent pour conduire leurs actions. Les discours de justification sont donc présents dans toutes les sphères de la vie sociale et professionnelle des individus et sont essentiels à comprendre pour l'atteinte des trois objectifs de la thèse. Dans cette thèse, je me concentre davantage sur les discours de justification axés sur les activités professionnelles. En même temps, je m'intéresse aux étudiants des programmes de maîtrise en gestion dans les instituts indiens de gestion. Ces programmes s'appellent majoritairement *MBA (Master of Business Administration)* ou *PGPM (Post Graduate Program in Management)*, et sont d'une durée de deux ans dans la majorité des institutions.¹ Ces programmes d'études tournent autour du développement de certaines aptitudes et compétences chez les étudiants pour les faire devenir des « leaders » et

¹ Dans toutes les écoles de gestion qui font partie de cette thèse, les programmes de MBA sont d'une durée de deux ans.

des « questionnaires » en même temps qu'ils essaient de développer les connaissances scientifiques en gestion. Le témoignage de 4.8² sur ses expériences en MBA montrent bien à quel point ses études en gestion ont été significatives pour elle :

« After (joining) MBA I would say I have realized a lot of things about myself. I never knew that I could be leader, I never knew I could manage a situation, I never knew that I could post an event. There are few things that have been realized in my course of MBA and it has changed me in person. MBA, I am very grateful for my institute and everything because it has changed me overall and whatever the designation, I am willing to apply in future, this platform is giving me every skill that is possible. We have been provided with the skills that will help us to obtain job, and skills that are very necessary in order to sustain in any job; even though if I don't work tomorrow or even though if I want to become an entrepreneur and I want to establish my business, for that how to sustain, how to overcome the obstacles, how to realize the opportunities, everything has been taught and they have been training us. ... Before joining MBA program, I wasn't responsible, I did not have something called as goal, or I had goal, but I was not very sure about it. I was definitely uncertain because I really didn't know what I would be doing in future. Somewhere in one corner I knew that yeah, I have to do something, or I have to become an entrepreneur, but I was not sure about it. After joining MBA, our college has provided so many platforms for me to realize that I am so much better, and also they have taught (us) that whatever the changes that has been occurred in our company or in our lives we have to be ready to handle those situations and we need to get out of that comfort zone, that's what MBA has taught (to me) »

L'idée de la thèse et le choix du sujet ont été développés au début de mes études doctorales. Le choix de l'Inde pour mes études de terrain vient d'un côté de mes intérêts personnels et mes connaissances *a priori* sur l'Inde. En tant qu'Iranien, je me sentais culturellement proche de l'Inde et j'étais toujours curieux de ses mutations socio-culturelles. J'avais lu sur l'histoire de l'Inde pendant mon adolescence et mon baccalauréat. En plus, la connaissance de la langue anglaise chez les populations étudiantes et l'éducation en anglais sont parmi les facteurs que j'ai considérés en choisissant l'Inde car cela facilite beaucoup les communications sur le terrain. Par ailleurs, l'Inde est l'une des économies émergentes du monde dont le taux de croissance économique est parmi

² J'explique la signification de ces codes dans le chapitre VIII.C.2, page 159.

les plus élevés au monde. Ainsi, les transformations sociales de ce pays seront particulièrement importantes pour l'économie et la géopolitique mondiale pendant le 21^e siècle.

À cause des complexités de la société indienne, de l'étendue géographique du pays et de la taille de sa population, en consultation avec mon superviseur André Tremblay, j'ai décidé de me limiter à une seule région sachant que mes résultats ne sont pas forcément représentatifs de tout le pays. Dans ce contexte, en diversifiant les types d'écoles fréquentées, j'ai essayé de couvrir les différents types d'étudiants et d'écoles de gestion de cette région. Ainsi, les cas d'étude consistent en instituts publics et privés de gestion de la ville de Bangalore dans la province de Karnataka en Inde. À la demande de la direction de ces instituts et afin de garder la confidentialité, je ne vais pas révéler leurs noms mais plutôt décrire les particularités de chacun, et je donne ainsi une idée claire de leur situation à mes lecteurs.

Il est également à noter que j'ai interrogé les formes de compromis entre les discours justificatifs du néo-managérialisme et les discours justificatifs à la disposition des acteurs. Par exemple, tout comme Jammulamadaka (2017), je parle du compromis possible entre l'introduction des discours et des relations domestiques dans le monde professionnel à côté de l'éthique de la charité inspirée du nouvel esprit du capitalisme (Jafary, 2018). Comme je l'écris dans la conclusion de cette thèse, j'argumente que « certains éléments discursifs mobilisés par les futurs gestionnaires indiens créent un champ fertile pour le développement d'un modèle du capitalisme qui avance et encourage les activités économiques (c'est-à-dire l'accumulation du capital et la gestion des opérations) par le biais de nouveaux discours justificatifs autre que les gains financiers ou l'efficacité organisationnelle. »

La compatibilité ou l'incompatibilité des modèles d'éducation occidentaux font partie des réflexions de plusieurs recherches (Babu, 2017; Jafary, 2018; Jammulamadaka, 2017). À titre d'exemple, les chercheurs comme Anderson (2018) et Miles (2016), soulignent que les imitations du modèle d'éducation managériale américain ne sont pas forcément appropriées pour les pays en développement et donc, ce modèle peut ne pas bien répondre aux besoins particuliers de ces pays. C'est dans cette optique que le sujet principal de cette thèse tourne autour des études des dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion. De mon côté je pense, tel que je le proposais dans une autre étude, que les tentatives de décolonisation des études managériales en Inde et l'espoir que ces études soient compatibles avec les besoins de la société indienne ont plutôt abouti à la reproduction des mêmes discours de justification avec une « traduction » indienne. Comme je l'ai dit :

« Although the contributors of Management Education in India propose the decolonisation and localisation of business/management studies, they fail to introduce real and explicit alternatives. As such, they repeat and reproduce the same neo-managerial discourse using Indian and local rhetoric. In other words, even though the discourse of justification of such managerial studies remains the same, the authors try to adapt the language and grammar of this to the local cultural context » (Jafary, 2018).

Pour bien saisir les discours de justification, dans le cadre de cette thèse, mes visions s'inscrivent d'un côté dans le cadre du pragmatisme français et de l'autre côté dans la sociologie wébérienne de l'idéal-type. D'après Weber (2003a), la sociologie est « une science qui se propose de comprendre par interprétation l'activité sociale et par là d'expliquer causalement son déroulement et ses effets » (p. 28). Selon lui, l'activité consiste en un comportement humain auquel les individus attribuent un sens subjectif et l'activité sociale est une activité qui, « d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement » (Ibid., p. 28). Ainsi, Weber s'oppose au déterminisme historique et social et il propose davantage une compréhension du sens du monde social chez les individus par le biais des

travaux empiriques. Comme le souligne Lallement (2017), selon la vision wébérienne, « Le monde social n'est pas soumis aux lois du déterminisme et, de surcroît, il est complexe. Il est impossible par conséquent de l'embrasser entièrement. ... Sans pratique, une pure réflexion théorique et épistémologique deviendrait vite stérile » (p. 234).

D'autre part, la vision boltanskienne sur les études sociologiques se penche sur les justifications de la grandeur des individus dans les différentes situations par les acteurs impliqués. La sociologie boltanskienne est donc moins englobante et plus située que la sociologie wébérienne bien que les deux pensées sociologiques s'inscrivent dans le cadre des études sociologiques compréhensives. J'ai donc approché les discours de justification selon une vision pragmatique française selon laquelle les discours ne s'imposent pas aux individus et ces derniers ont des marges de manœuvre pour mobiliser les différents discours de justification dans différentes situations et instances selon leurs intérêts et leurs approches. Cette vision sociologique est élaborée par Boltanski et ses collègues (Boltanski et Thévenot, 1991; Boltanski et Chiapello, 1999; Boltanski, 2009) et a été largement appliquée dans les études sociologiques et gestionnaires.

Révisons maintenant les chapitres de la thèse. En premier lieu, le chapitre suivant élabore la problématique de la thèse. J'y parle de l'importance sociologique de la problématique de la thèse et je discuterai comment je vise à combler les lacunes dans les littératures scientifiques existantes. Le troisième et le quatrième chapitres sont dédiés à l'examen de la littérature mobilisée dans ma thèse. Dans le troisième chapitre, j'aborde plusieurs enjeux autour des contextes de la thèse. J'y présente les enjeux liés aux mutations sociales, économiques et politiques de l'Inde depuis son indépendance en 1947. Dans le quatrième chapitre, afin d'aborder la littérature sur les écoles indiennes de gestion, je discute des mutations des universités ainsi que de la propagation de ces

écoles depuis le 19^e siècle. Plus particulièrement, j'écris sur les transformations récentes des écoles indiennes de gestion.

Le cinquième chapitre porte sur les objectifs et les principales questions abordées dans ma thèse. Tout d'abord, je vais élaborer sur les lacunes dans la littérature scientifique en lien avec les sujets d'études de la thèse, et, j'explique les contributions scientifiques de ma thèse doctorale. De surcroît, je vais me pencher sur la littérature afin de décrire en détails les objectifs principaux de la thèse et les questions qui y sont reliées. Ce chapitre m'aidera donc à mieux aborder les chapitres suivants et mieux orienter les perspectives théoriques, les méthodologies et les analyses des données empiriques.

Dans le sixième chapitre, je passerai en revue les théories sociologiques existantes qui peuvent m'aider davantage dans l'accomplissement de mon enquête et l'intelligibilité des données empiriques. En plus de la revue des théories sociologiques de Luc Boltanski et ses collègues, de Max Weber et Dominique Schnapper, je vais consacrer une partie du chapitre au concept de cognition entrepreneuriale qui inclut entre autres une discussion inspirée des travaux d'Abraham Maslow portant plus particulièrement sur les motivations intrinsèques des activités gestionnaires. Par après, l'émergence des nouveaux éléments culturels dans les entreprises fait l'objet de l'une des sections de ce chapitre. À la fin de ce dernier, j'aborderai les perspectives théoriques de la thèse sur la base desquelles je vais analyser les données empiriques.

Le septième chapitre comprend la méthodologie de la thèse où j'explique plusieurs enjeux liés aux questions méthodologiques. J'y parle des fondements épistémologiques de la thèse, des méthodes de collecte des données ainsi que des méthodes d'analyse de données.

L'analyse des données commence à partir de huitième chapitre. Ce dernier comprend les observations en lien avec les entrevues. Plus spécifiquement, je raconte mes observations sur le terrain et je cite une partie de mes observations rédigées lors de mes études de terrain.

Le neuvième chapitre comprend mes analyses sur les motivations des étudiants pour les études en gestion ainsi que les impacts de ces études sur leurs comportements et attitudes socioprofessionnels. Pour la rédaction de ce chapitre, je profite des entrevues en plus de mes observations sur le terrain.

Ensuite, le chapitre dix traite les lectures discursives des entrevues. Dans ce chapitre, j'explique surtout les dynamiques des discours de justification chez les étudiants et j'analyse les implications possibles de la mobilisation de discours.

Le chapitre onze porte sur la typologie des orientations professionnelles des étudiants. Cette typologie qui est inspirée du modèle théorique wébérien-schnappérien, comprend trois types idéaux d'orientation professionnelle chez les étudiants.

Finalement, la thèse se termine avec la conclusion. En plus des argumentations synthétiques, cette dernière comprend une discussion sur les limites de l'étude et les propositions pour les recherches similaires dans le futur.

III. Problématique

Dans ce chapitre je vais problématiser le sujet de la thèse en m'appuyant sur les études scientifiques précédentes. Comme souligné dans l'introduction, cette thèse vise à comprendre et décrire scientifiquement les dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion. À cet effet, l'éducation supérieure est le noyau de la thèse. Les IÉS en général et les instituts d'études gestionnaires en particulier sont les milieux où se déroulent non seulement les études, les recherches et les cours mais aussi la socialisation des étudiants et le réseautage (Ewing et Saporta, 1992; Fournier, 2004; Miles, 2016; Thakur et Babu, 2017).

Les transformations des universités dans le monde, surtout aux États-Unis, ont impacté les instituts indiens d'études supérieures après la Deuxième Guerre mondiale (Thakur et Babu, 2017). Ils ont suivi le modèle général de ces transformations. En effet, depuis la propagation et la massification des universités après la Deuxième Guerre mondiale, ces dernières ne sont plus uniquement réservées à la formation des élites, mais aussi elles offrent les milieux de formation et de réseautage des cadres et des fonctionnaires aux niveaux moyen et supérieur, voire les cols blancs dans leur ensemble. Ainsi, à partir de 1945 et la massification des universités par les états et les institutions subventionnaires, les universités s'éloignent de la formation des élites et s'approchent de plus en plus de l'enseignement de masse (Trow, 1973; Trow et Burrage, 2010). En même temps, lors de la deuxième moitié du 20^e siècle, la demande pour les formations professionnelles pousse les universités à s'adapter davantage aux besoins des marchés du travail nationaux et internationaux. C'est dans ce contexte institutionnel que les ÉG se répandent largement en Inde comme en Occident après la Deuxième Guerre mondiale.

Dans les pays où la contribution du secteur des services dans l'économie nationale est élevée, les instituts d'études gestionnaires jouent un rôle essentiel dans le développement de la main-d'œuvre et dans les transformations des rapports sociaux. C'est dans ce sens que Boltanski et Chiapello (1999) discutent de l'émergence d'un nouvel ethos de travail à travers les institutions françaises d'études gestionnaires à partir des années 1980. Comme ils le soulignent, une proportion considérable des ÉG tentent dorénavant d'avancer ce nouvel ethos par les pratiques professionnelles de travail plutôt que l'enseignement et la recherche afin de s'adapter aux avancements et aux besoins de nouveaux modèles de la production matérielle, voire du capitalisme post-industriel. Selon ces auteurs, en se tournant vers les discours axés sur l'autonomie et la flexibilité de la force de travail (surtout les cols blancs), ces écoles essaient dorénavant d'implanter de nouveaux discours chez les étudiants qui les fréquentent. Dans le même ordre d'idée, Chambard (2020) pense qu'un nombre significatif des écoles réputées de gestion dans le monde implantent les pratiques gestionnaires comme l'entrepreneuriat, en se penchant sur les regroupements des compétences interpersonnelles et des compétences dures et techniques. Comme il le dit : « À la faveur d'un processus de requalification éducative, l'action publique en matière « d'entrepreneuriat étudiant » s'est imposée dans les années 2010 comme un vecteur de réforme de l'enseignement supérieur » (p. 65).

Les implantations des valeurs et des pratiques dans les ÉG ne s'imposent pas forcément aux étudiants. Ces derniers peuvent adapter, de manière différente, ces discours avec leurs propres perspectives et points de vue qui viennent d'un côté des connaissances socio-culturelles préalables des individus et de l'autre côté, de leurs personnalités, leur expérience et leurs jugements cognitifs. Partant de ce fait, comme Mead (1972), Blumer (1969), Goffman (1969), Berger et Luckman (1967), Lahire (2012, 2005a, 2005b), Latour (1997), et Boltanski et Thévenot (1991) l'expliquent,

les deux éléments suivants sont essentiels à considérer dans les analyses sociologiques : la réflexivité des individus, et la multiplicité des contextes sociaux. Selon ces auteurs, ces deux éléments font des individus des acteurs et font en sorte que les individus sont socialisés de plusieurs manières. Les sociologues peuvent donc étudier les typologies sociologiques de l'action en considérant la réflexivité des acteurs et les contextes sociaux. Dans ce sens, les études des dynamiques des discours chez les étudiants des ÉG constituent un enjeu sociologique que les intellectuels peuvent largement étudier. Certains chercheurs soulèvent l'importance des recherches sur les dynamiques des discours et des jugements cognitifs chez les étudiants des instituts de gestions ainsi que les mutations et les changements des points de vue des étudiants pendant leurs études. Ces chercheurs réfléchissent sur les manières par lesquelles les étudiants des ÉG justifient leur action sociale dans le présent ou l'orientent dans le futur (Anderson, 2018; Baporikar, 2017; Córdoba-Pachón, 2020; Dameron et Durand, 2017; Hallinger et Bridges, 2007; Kassel et Rimanoczy, 2018; Landfester et Metelmann, 2018; Steyaert *et al.*, 2016).

En outre, les justifications des actions sociales peuvent être conçues de différentes manières par les individus pendant leurs études supérieures. À cet effet, j'assume que ces dernières ont des impacts sur les justifications des activités professionnelles et non professionnelles des étudiants selon les jugements de différents types d'étudiants. Ces justifications ne sont pas forcément financières ou basées sur la compétitivité organisationnelle. Comme toute activité sociale, les activités gestionnaires peuvent comprendre leurs propres motivations ; et ainsi, elles peuvent se justifier de manière intrinsèque. Les justifications intrinsèques du néo-managérialisme nous amènent aux débats de Csikszentmihalyi (2014) sur les motivations non-financières des activités individuelles et sociales. Cet auteur théorise ce qu'il appelle l'état de flux (*flow state*) qui comprend l'expérience optimale de l'individu (Snyder et Lopez, 2009, pp. 195–206). Selon Csikszentmihalyi

et Csikszentmihalyi (1988), l'état de flux est le résultat d'une activité « autotélique » ou « motivée intrinsèquement » et qui est récompensée « de soi » et « en soi ». D'après ces psychologues, le concept de l'activité autotélique est influencé par les spiritualités orientales comme *Zen* et *Bhagavad Gita*, et est théorisé par les psychologues occidentaux comme Maslow (p. 9). Comme ils le précisent :

« Maslow described people who behaved like the artists: people who worked hard not in order to get conventional rewards, but because the work itself was rewarding. Maslow ascribed the motivation to a desire for “self-actualization,” a need to discover one’s potentialities and limitations through intense activity and experience » (Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi, 1988, p. 5).

En se penchant sur les propos de Csikszentmihalyi (1975; 1997; 2014), Shepherd et Patzelt (2018) mentionnent qu'outre les récompenses financières, les activités gestionnaires et entrepreneuriales proviennent des motivations non-financières et intrinsèques. Les connaissances *a priori* (*prior knowledge*) dirigent donc l'attention des individus vers les activités axées sur la tâche (*task-focused activities*) plutôt que les activités axées sur les récompenses financières. Ainsi, j'accorde une attention particulière aux impacts des études gestionnaires sur la direction et la justification (intrinsèque ou non) des activités professionnelles chez les étudiants.

Compte tenu de ce qui précède, Krishnan (2008), Kattumuri (2011), Christie et ses collègues (2003), Shepherd et Patzelt (2018) et moi-même, Jafary (2018), discutent comment les études dans les universités en général et dans les ÉG en particulier influencent les valeurs et les modèles d'action chez les étudiants. Comme j'en parlerai davantage dans les objectifs de l'étude, je m'intéresse à comprendre les dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion. Bien qu'il y ait quelques études sur le rôle de l'enseignement supérieur dans les transformations des valeurs en Inde, il n'y a aucune étude sociologique qui les abordent à partir des dynamiques des discours de justification des étudiants des écoles indiennes de gestion.

Cela dit, cette thèse aidera les chercheurs à mieux comprendre la manière par laquelle les étudiants mobilisent les discours de justification de leur action dans le contexte indien. Cela m’amène, avant de passer au prochain chapitre, à expliciter brièvement le contexte de l’étude pour éclaircir davantage les problématiques de la thèse.

A. Inde contemporaine

Se situant en Asie du Sud, l’Inde est un pays multiculturel qui comprend une population de plus d’un milliard quatre cents millions d’habitants. L’Hindouisme et l’Islam sont les deux religions dominantes dans le pays et représentent 80% et 14% de la population respectivement. Ayant adopté l’anglais comme une langue officielle depuis son indépendance, ce pays est aujourd’hui le deuxième pays anglophone le plus peuplé du monde après les États-Unis considérant ceux qui ont une connaissance intermédiaire en anglais (Jaffrelot *et al.*, 2013, pp. 15–16). Au niveau économique, à partir des années 1990 et sous l’effet des politiques libérales, ce pays a vécu une croissance économique accrue « dans un processus d’intégration dans l’économie globale » (Castells, 1998, p. 143). Les grandes villes indiennes jouent dorénavant un rôle éminent dans la croissance économique du pays par le biais des zones économiques spéciales (*Special Economic Zones*)³ et des réseaux commerciaux (Castells, 1998; Jaffrelot *et al.*, 2013; Sassen, 2014; Searle, 2016). Il convient de signaler que la ville où sont situés les cas de cette thèse (c’est-à-dire *Bangalore*) se situe dans la province de Karnataka. Bangalore qui est réputé comme la *Silicon Valley* de l’Inde, est la capitale de la province de Karnataka et comprend plus de dix millions

³ Les zones économiques spéciales sont des zones délimitées géographiquement dans certaines régions indiennes qui sont établies pour la promotion des investissements domestiques et étrangers et de la croissance économique (Palit, 2009; Thakur, 2021).

d’habitants. Cette ville s’inscrit parmi les villes indiennes les plus industrielles qui sont les portes de ce pays vers la globalisation.

Sur la question de la globalisation en Inde, Jaffrelot *et al.* (2013) en identifient trois formes : l’insertion du pays dans l’économie mondiale, l’ouverture du pays aux échanges culturels avec le reste du monde et les rapports de la diaspora indienne avec le pays. En même temps, l’auteur argumente que l’Inde localise les effets de la globalisation en adaptant les éléments socio-culturels importés du monde comme l’alimentation, l’industrie du film et la musique avec les éléments culturels indiens. Ce mouvement de localisation a des impacts majeurs sur les discours et les activités (curriculaires et extracurriculaires) des ÉG. De ce point de vue, il est primordial d’analyser comment les individus se positionnent par rapport aux discours justificatifs des actions socio-professionnelles et comment ils les mobilisent. Cela m’amène à regarder par la suite, le contexte des ÉG et sa place dans cette thèse.

B. Études en gestion

Les programmes de gestion sont majoritairement offerts dans les instituts spécialisés de gestion. Ces derniers sont d’abord apparus à la fin du 19^e siècle aux États-Unis pour former une nouvelle classe des gestionnaires et bureaucrates qui sont en mesure de diriger scientifiquement l’industrie et le commerce (Burnham, 1960; Fournier, 2004; Van den Bossche, 2009). Bien que ces instituts aient évolués au départ dans le contexte nord-américain et européen, ils sont dorénavant présents dans les pays en développement comme l’Inde. C’est surtout à partir des années 1980 que ces instituts se sont propagés dans le monde en voie de développement (Miles, 2016). Comme je l’aborderai plus tard, les instituts de gestion s’inscrivent notamment dans le discours du nouvel esprit du capitalisme, selon la terminologie de Boltanski et Chiapello, qui se penche davantage sur l’autonomie des néo-gestionnaires et le dépassement de la désorganisation

de l'ordre managérial consolidé après la Deuxième Guerre mondiale (Boltanski et Chiapello, 1999). Les programmes d'études supérieures en gestion sont centrés sur les connaissances et les aptitudes gestionnaires classiques ainsi que sur les compétences et habiletés sociales et interpersonnelles. En même temps, l'entrepreneuriat y est dorénavant encouragé et pratiqué à côté de l'administration du commerce. À cet effet, les deux piliers de mes entrevues comprenaient les justifications discursives des activités et motivations tant entrepreneuriales qu'administratives (de commerce).

Tout compte fait, je vise à comprendre et scientifiquement décrire les dynamiques des discours de justification dans les ÉG qui sont des institutions développées dans le contexte américain, mais transposées et transformées dans le contexte indien au moment où la volonté de participer à l'économie mondiale s'inscrit dans une poussée nationaliste et post-coloniale. Ainsi, l'analyse des dynamiques des discours de justification des étudiants pourra ouvrir une nouvelle porte d'analyse et de compréhension des transformations discursives et de leurs implications dans les écoles indiennes de gestion.

Dans le chapitre suivant, je vais faire une revue de la littérature scientifique sur les évolutions récentes de l'Inde contemporaine comme le contexte socio-économique et politique de la thèse.

IV. Évolution récente de l'Inde contemporaine

Ce chapitre porte sur l'évolution récente de l'Inde contemporaine. En premier lieu, je passe en revue les mutations sociopolitiques de l'Inde où je discute de sous-continent indien avant l'indépendance et, des évolutions sociopolitiques de l'Inde contemporaine. Je continue avec l'évolution des politiques économiques de l'Inde contemporaine selon quatre phases qui commencent en 1951. À la fin de ce sous-chapitre, je discute des théories de développement en lien avec le contexte indien et les transformations économiques de l'Inde.

Le chapitre se poursuit par une description des principaux secteurs de l'économie indienne pour situer le développement du secteur de service dans l'économie du pays. L'explication de ce secteur est essentielle pour la compréhension du rôle des ÉG dans les rapports économiques et sociaux de l'Inde contemporaine.

Finalement, j'élabore les mutations sociales de l'Inde contemporaine dans la dernière section de ce chapitre. Afin de ne pas trop allonger les discussions, je me concentre sur les sujets les plus essentiels compte tenu du sujet de la thèse : le système des castes, les religions, et, la mondialisation et l'Inde. Ces trois discussions me soutiennent dans l'élaboration et l'analyse des enjeux reliés aux transformations des ÉG en Inde, surtout du point de vue des étudiants de ces écoles.

A. Mutations sociopolitiques de l'Inde

Dans ce sous-chapitre, je vais tracer un portrait rapide des grandes tendances historiques de sous-continent indien, et les mutations politiques et socio-économiques de l'Inde contemporaine notamment à partir des années 1990.

Le sous-continent indien n'a jamais expérimenté une seule tendance historique avant l'ère coloniale (commencée au milieu de 19^e siècle). C'est le colonialisme britannique qui a unifié ce sous-continent comme une entité politique pour la première fois dans son histoire. C'est donc difficile, voire impossible, d'identifier des tendances socio-politiques et historiques applicables pour tout ce territoire avant la période coloniale. Quand même, je vais distinguer les quatre périodes de l'histoire du sous-continent afin de mieux saisir ses mutations historiques les plus importantes: avant la conquête de Delhi par Babar (avant 1526); la période de l'empire moghol (1526 à 1858); la période coloniale (aussi appelée *British Raj*⁴) (1858 à 1947); et l'Inde indépendante (et le Pakistan indépendant) (à partir de 1947).

1. Sous-continent indien avant l'indépendance

Il y a deux grandes tendances dans l'histoire socio-politique de sous-continent indien avant l'ère coloniale : celle du Nord et celle du Sud. Ce n'est qu'en 16^e et 17^e siècle qu'une grande partie du nord et du centre de sous-continent est unifiée sous la règne d'une seule dynastie, celle des Moghols, fondée en 1526 à Delhi par Babar (McLeod, 2015; Robb, 2011; SarDesai, 2008). À partir de 1858 (voire l'ère coloniale), tout le sous-continent indien est unifié sous un seul drapeau politique: celui du royaume britannique gouvernant les peuples indiens par le biais de divisions politiques et la terreur ainsi que des alliances avec certaines élites locales (Hunter, 1899; Wolpert, 2009). En commettant des génocides culturels contre les héritages des peuples indiens préservés par les différentes langues historiques dont le persan dans presque tout le sous-continent, les Britanniques essayaient de rompre les rapports et les mémoires des peuples de leur passée et leur

⁴ « British Raj » est le nom accordé à l'administration de Sous-continent indien par les Britanniques de 1858 à 1947.

histoire. Cet agenda était avant tout poursuivi par l'affaiblissement de la langue perse dans les cours des princes musulmans régionaux compte tenu du fait que le persan était la langue officielle des gouverneurs moghols dans le sous-continent indien (Alam, 2004; Bruce, 2022; Shah, 2022).

Par ailleurs, les mouvements d'indépendance expérimentent un long chemin qui débute, de manière sérieuse, vers la fin des années 1910 avec les quêtes de pouvoir politique par le Congrès Indien⁵. Ce dernier est constitué en 1885 par un groupe des élites et des aristocrates indiens à Mumbai pour avancer leurs agendas économiques et administratifs surtout dans la région du Bengale. D'ailleurs, en 1906, après une rencontre entre les élites musulmanes (surtout les Bengalais) avec le Viceroy Lord Minto, une assemblée musulmane appelé *Muslim League* est formée. La formation de *Muslim League* améliore le statut des Musulmans dans le système politique de British Raj dont l'un des résultats est la désignation de la ville largement musulmane de Delhi comme la capitale de British Raj au lieu de Calcutta (McLeod, 2015, pp. 91–139). Dans ces circonstances, après la Première Guerre mondiale et le retour de Gandhi (déjà appelé Mahatma) en Inde, les mouvements d'indépendance s'accroissent et leurs messages sont propagés par les activistes. Les luttes civiles et les défis de l'empire britannique mènent finalement à la division du sous-continent indien et à l'indépendance de l'Inde et du Pakistan en août 1947 (Heehs, 1988; Knight, 2012; Mukherjee, 2010). Contrairement à l'Inde, le Pakistan devient un pays majoritairement musulman comprenant les territoires du Bangladesh et du Pakistan d'aujourd'hui. Quand même une petite minorité d'indous et de sikhs restent au Pakistan, et une minorité

⁵ Il ne faut pas confondre le Congrès Indien avec le sens du mot « congrès » dans le contexte américain. Le Congrès Indien était une organisation et un rassemblement des élites locales. Aujourd'hui, il désigne l'un des partis politiques sur la scène indienne.

considérable de musulmans et de sikhs s'établissent en Inde. Dans la prochaine section, je me concentre davantage sur les transformations de l'Inde contemporaine.

2. Inde contemporaine

L'histoire de l'Inde contemporaine (ou l'Inde moderne) commence en août 1947 quand le pays obtient officiellement son indépendance de l'empire britannique (Brass, 2006; Chopra, 2003; McLeod, 2015; Metcalf et Metcalf, 2012; Sen, 2017). L'un des enjeux de l'Inde après l'indépendance était l'unification des régions indiennes sous l'autorité du gouvernement central, en respectant les normes démocratiques. C'est ainsi que le gouvernement Nehru (1947 à 1964) a formé une armée forte et un gouvernement central puissant afin de maintenir l'intégrité territoriale du pays. En même temps, l'Inde a exercé la démocratie représentative basée sur la délégation du pouvoir du peuple aux parlementaires réunis dans une assemblée nationale. La seule période où la démocratie en Inde a été véritablement sapée comprend les deux années quand la première ministre Indira Gandhi a suspendu les droits civils entre 1975 et 1977 car elle a déclaré l'état d'urgence dans le pays. La démocratie parlementaire fait donc partie de l'identité politique des Indiens. Il faut quand même signaler que la politique indienne a toujours été davantage élitiste et centrée sur les aristocraties familiales et les oligarchies des fonctionnaires d'état malgré les institutions démocratiques (Chakrabarty, 2018; Chatterji, 2001; Desai, 2011; Ganguly et Mukherji, 2011; Jayal et Mehta, 2010).

La majorité des historiens divisent l'histoire moderne de la politique indienne entre la période Nehru-Gandhi (ou la période nehruvienne) (1947-1989) et la période post-nehruvienne (à partir de 1989). Alors que la période nehruvienne est davantage marquée par les politiques

économiques pseudo-socialistes⁶, les politiques de la période post-nehruvienne sont connues par la libéralisation de l'économie et l'ouverture économique vers les échanges et les investissements internationaux. Sur le plan politique, la période nehruvienne a connu beaucoup de crises à l'échelle nationale et internationale comparée à la période suivante. Les deux premiers ministres les plus marquants de cette période sont Jawaharlal Nehru (période de gouvernement : 1947 – 1964) et sa fille, Indira Gandhi (période de gouvernement : 1966 – 1977 et 1980 – 1984) (Gottlob, 2011; Brass, 2006; Metcalf et Metcalf, 2012; McLeod, 2015).

Concernant la question de l'identité politique, Gooptu (2013) étudie l'Inde dans le cadre du développement de l'imaginaire de l'état-nation. Selon lui, dans l'ère néo-libérale, l'imaginaire de l'Inde est loin d'être un métadiscours historique et se développe comme un état-nation en mutation. Dans cette optique, le pays est imaginé davantage comme une « nation of individual enterprising people » (p. 7). Dans le même sens d'idée, Nambiar analyse l'État indien par le biais de la théorisation de Castells (1998) de l'État en réseau (*network state*). Il croit que l'État indien est une entité pluralisée qui se développe en confluence avec l'entreprise en réseau (*network enterprise*) (Nambiar, 2013, pp. 58–59).

Au niveau des relations internationales, alors que dans la période nehruvienne l'Inde est plus proche de l'Union Soviétique que des États-Unis, à partir des premières années de la décennie 1990, l'Inde s'approche davantage des États-Unis et d'Israël notamment en termes d'accords nucléaires et des armes en même temps qu'elle maintient ses relations avec la Russie et les pays asiatiques. De l'autre côté, la croissance économique et financière de l'Asie du Sud et de l'Est

⁶ Je définis les *politiques économiques pseudo-socialistes* par les politiques qui acceptent le principe de la propriété privée des moyens de production, mais imposent de fortes régulations sur les échanges monétaires et les activités économiques dans le pays et au niveau des échanges internationaux.

(surtout la Chine, la Corée du Sud, Singapour et la Malaisie) dans les années 1990 motive le pays à améliorer ses relations diplomatiques et économiques avec ces pays dans un tournant appelé « le regard vers l'est ». Ainsi, l'Inde étend ses relations avec l'organisation des coopérations asiatiques ASEAN et établit un nouvel équilibre entre l'Ouest et l'Est dans ses relations étrangères (Menon et Nigam, 2007, pp. 172–173).

Les deux implications susmentionnées ouvrent de plus en plus les portes économiques et sociales de l'Inde vers une économie de marché. Dans la section suivante, j'élabore les mutations économiques de l'Inde et l'entrée du pays dans l'ère néolibérale.

B.Évolution des politiques économiques de l'Inde contemporaine

Les mutations économiques de l'Inde sont parfois distinctes de ses mutations politiques. Bien qu'il y ait des liens entre les partis politiques et leurs politiques économiques, les mutations de ces dernières ne sont pas forcément liées aux changements des gouvernements. Comme exemple, le gouvernement Rao (1991 à 1996) du parti Congrès largement avance l'agenda néolibéral contrairement aux tendances historiques de ce parti pour le protectionnisme. Malgré ces divergences, il est possible d'identifier l'un des paradigmes dominants dans l'histoire économique de l'Inde moderne qui consiste à habilitier les petits et les moyens entrepreneurs indiens et à accroître leur capacité d'engagement dans l'économie nationale et internationale (Bhide *et al.*, 2021; Ghate, 2012; McCartney, 2019; Metcalf et Metcalf, 2012; Perdakis, 2018; Prasad *et al.*, 2018). Après l'indépendance jusqu'aux années 1990, ce paradigme a été poursuivi par la plupart des politiques protectionnistes comme celles de Nehru et, à partir de 1991, les politiciens indiens essayaient de suivre ce paradigme par les politiques néo-libérales. Tout bien compris, la question

centrale dans le développement économique de l'Inde était la croissance de PIB⁷ par le biais de la croissance des entreprises à petite et moyenne échelles.

Afin de mieux comprendre l'économie indienne, il faut d'abord surligner les points essentiels de la structure économique indienne après l'indépendance. Panagariya (2008) explique quatre éléments centraux qui ont maintenu la stabilité et la prédictibilité de l'économie indienne après son indépendance : 1- Le maintien d'un environnement macroéconomique stable; 2- La prédictibilité et la gradualité des changements politiques; 3- La stabilité politique du pays; et 4- La capacité d'implantation des politiques adoptées par le gouvernement (Panagariya, 2008, p. 17). En conséquence, le pays a pu profiter de la sécurité des investissements qui est fondamentalement nécessaire pour la croissance économique et les rapports techno-économiques avec les puissances économiques mondiales. L'un des moyens par lesquels l'État indien tente d'attirer les investissements étrangers est la construction d'un narratif de l'Inde contemporaine en tant qu'un pays des opportunités d'investissement et une main-d'œuvre peu chère (Searle, 2016, pp. 45–52). Dans ce processus de reconstruction de la marque économique (*Economic rebranding*) de l'Inde, les rapports des banques d'investissement comme *Goldman Sachs* à propos des projections de la croissance économique du pays jouent un rôle éminent (Searle, 2016, p. 59). À cet effet, l'économie indienne est de plus en plus synchronisée avec les attentes de l'économie de marché.

Tout comme Seddon Wallack (2003), Panagariya distingue les quatre phases de développement économique de l'Inde jusqu'à 2006 comme suit : 1951-1965; 1965-1981; 1981-1988 et 1988 à 2006. Ces stades sont divisés sur la base des périodes de croissance du PIB ainsi

⁷ Produits Intérieurs Bruts

que les changements des politiques économiques de l'État. Comme le montre Panagariya, la moyenne de la croissance du PIB lors de ces quatre phases sont respectivement comme suit : 4,1%; 3,2%; 4,8% et 6,3%.

Compte tenu de l'importance des transformations économiques de l'Inde et leurs effets sur l'enseignement managérial, je vais expliquer les phases susmentionnées et je discuterai ensuite, des mutations économiques du pays depuis 2006.

1. Première phase (1951-1964)

La première phase des mutations économiques commence en 1951 avec le lancement du premier plan de développement économique (d'une durée de cinq ans) sous le gouvernement de Nehru. Cette phase se termine avec le décès de Nehru en 1964 et comprend quatre éléments fondamentaux : le monopole des lourdes industries par l'État surtout celles de la défense et des industries ferroviaires; la gestion des investissements privés (indiens et non indiens) par des licences; les réglementations des lois du travail et l'ajustement des prix pour soutenir les classes économiquement vulnérables; et, l'encouragement du secteur privé pour investir en commerce. Les politiques économiques de cette période profitent aux grands commerces plus que les petits entrepreneurs. Comme le dit Panagariya :

« In turn, these developments gave big business houses with deep pockets a major advantage over the smaller entrepreneurs. For example, their ability to wait in the face of delays was greater than that of the smaller entrepreneurs. They also had more resources to bribe the officials and buy off the politicians to secure a license for themselves or block the one sought by a potential competitor. Unsurprisingly, the big business houses were the ones to flourish most during these years, which opened the door for a socialist backlash under Indira Gandhi during the years to come » (Panagariya, 2008, p. 40).

2. Deuxième phase (1965-1981)

La deuxième phase est essentiellement marquée par la montée d'Indira Gandhi⁸ au pouvoir en 1966 après le décès de Lal Bahadur Shastri⁹. Cette période est distinguée par l'implantation massive des politiques axées sur l'intervention de l'état dans l'économie indienne, surtout dans la gérance de la finance et de la circulation du capital. Par la suite j'aborderai les plus importants traits de cette période.

Le tournant des politiques économiques vers les politiques davantage socialistes dans les années 1960 et 1970 est le résultat de certaines évolutions sur la scène économicopolitique du pays. Premièrement, la libéralisation de certains secteurs économiques à l'époque de Nehru engendre la corruption parmi les grands commerces et l'ébranlement des petits entrepreneurs. Deuxièmement, la hausse des prix des produits agricoles oblige l'État indien à intervenir pour maintenir la stabilité des prix afin d'assurer la sécurité alimentaire des classes sociales vulnérables (Panagariya, 2008, pp. 47–55).

Les changements importants dans le secteur de la finance consistaient donc à augmenter le contrôle sur l'industrie et à cette fin, le gouvernement indien a décidé de nationaliser les principales banques indiennes. Comme le souligne Panagariya (2008), les banques étaient davantage perçues comme les obstacles face à l'épanouissement de l'entrepreneuriat. La nationalisation des institutions financières se concentrait donc sur les grandes banques indiennes ainsi que les banques étrangères. Tout bien compris, les petites banques indiennes étaient exemptées de cette politique de la nationalisation (Panagariya, 2008, p. 53). Cette dernière se penchait davantage sur trois buts

⁸ La fille de Jawaharlal Nehru

⁹ Le premier ministre de l'Inde de 1964 à 1966

particuliers : 1- diriger les ressources financières des banques vers les petites et moyennes industries et les commerces au lieu des grandes industries; 2- distribuer les finances vers les régions autres que les grandes zones urbaines; 3- couper les mains des groupes d'intérêts commerciaux et industriels (c-à-d-. les groupes indiens et non indiens) dans les grandes banques indiennes.

Dans le même sens que la nationalisation des banques, Indira Gandhi tentait de stimuler les petites industries et l'entrepreneuriat par le biais des politiques axées sur la protection de certains secteurs économiques. En 1967 le gouvernement annonce le lancement de *Small Scale Industries (SSI) Reservation Policy* qui réserverait la production de certains articles aux petites unités de production (Panagariya, 2008, pp. 64–65). Comme j'en parle plus tard, le développement des petites entreprises indiennes continue à dominer les politiques économiques du pays dans les décennies suivantes.

3. Troisième phase (1981-1988)

La troisième phase du développement économique en Inde est distinguée par la libéralisation graduelle de l'économie surtout le secteur manufacturier. Cette phase débute par le deuxième mandat d'Indira Gandhi qui commence en janvier 1980. Lors de ce mandat, Gandhi continue les démarches du gouvernement précédent du premier ministre Desai vers la libéralisation graduelle de l'économie indienne. Contrairement au premier mandat d'Indira Gandhi (1966 à 1977), le gouvernement de Desai (1977 à 1979) commence à promouvoir la libéralisation des échanges commerciaux. Dans le même sens, le deuxième mandat de Gandhi, qui commence en 1980 et finit avec son assassinat en 1984, est aussi une continuation des politiques de libéralisation. Ces dernières sont accélérées sous le gouvernement Rajiv Gandhi (1984-1989) et comprennent les secteurs de commerce, industrie et service. Ces réformes mènent finalement à l'ère néolibérale qui débute à la fin des années 1980 (Panagariya, 2008, pp. 78–89).

L'aspect le plus éminent des réformes de la troisième phase comprend les réformes des octrois d'accréditation industrielle (*industrial licensing reforms*) selon lesquelles la production industrielle a pu accroître de plus en plus, surtout dans le secteur des télécommunications. En même temps, bien que les échanges internationaux augmentent considérablement lors des années 1980, les importations de l'Inde restent davantage contrôlées par l'État; ce qui démontre certaines tendances du gouvernement vers le protectionnisme.

Tout compte fait, la troisième phase pourrait être désignée comme la phase de transition d'une économie interventionniste axée sur les protections de l'État vers une économie néo-libérale (Nayyar, 2006).

4. Quatrième phase (1988-2006)

La quatrième phase se démarque par les changements relativement rapides des gouvernements et par les politiques économiques relativement stables axées sur la libéralisation économique. Alors que Panagariya (2008) propose que cette quatrième phase de développement économique débute en 1988, ce n'est qu'en 1991 que la libéralisation économique se trouve au cœur des politiques économiques indiennes.

À partir de 1988, la croissance économique atteint un taux élevé par rapport aux années 1960 et 1970. En 1988, la croissance économique en Inde s'élève jusqu'à 9%. Il faut quand même se rappeler que l'une des raisons pour lesquelles ce taux de croissance était si élevé à la fin des années 1980 tenait aux prêts internationaux. D'ailleurs, le déclin des réserves des monnaies étrangères et la montée des dettes du gouvernement indien mènent à la chute du taux de croissance économique et la crise économique et monétaire en 1991 qui conduit à l'intervention des organisations internationales. Comme le rappelle Panagariya (2008) :

« The resolution of the crisis took the form of the International Monetary Fund (IMF) entering the scene with a program in July 1991 and the World Bank following with a structural adjustment loan (SAL). The IMF program and the World Bank SAL initiated a process of liberalization that has continued to move forward at a gradual pace until today. In the intervening years, the policy regime and the economy have been considerably transformed, with the growth rate stabilized at approximately 6 percent per annum and possibly shifting to 8 percent recently » (Panagariya, 2008, p. 103).

La montée d'une nouvelle génération du parti Congrès au pouvoir en 1991 avec le gouvernement Rao, marque un tournant dans les politiques économiques indiennes. Bien que la libéralisation économique des années 1980 tourne autour des investissements, les réformes de 1991 s'appuient davantage sur les mécanismes de marché afin de créer de nouvelles dynamiques de gestion dans l'économie indienne (Panagariya, 2008, p. 103). L'ère néolibérale en Inde a été donc déclenchée, de manière implicite par le parti Congrès. Le consensus relatif des élites indiennes (les élites politiques, économiques ou intellectuelles) sur la direction du pays est surtout apparent dans l'ère post-nehruvienne où les gouvernements de coalition dominent l'arène politique indienne (Panagariya, 2008, p. 103).

À ces quatre phases, je peux ajouter une cinquième (de 2006 à 2014) et une sixième (à partir de 2014). Lors du mandat du premier ministre Manmohan Singh du parti Congrès de 2006 à 2014, l'Inde a vécu une forte croissance économique en même temps que les politiques intérieures étaient axées sur les valeurs démocratiques et la tolérance. Enfin, une sixième phase commence par le premier gouvernement du premier ministre Modi du parti BJP (*Bharatiya Janata Party*) en 2014 quand la forte croissance économique, les investissements étrangers et le nationalisme radical se croisent (Banik, 2015; Joshi, 2017; Prasad *et al.*, 2018; Raj et Singha, 2021).

C. L'Inde et les théories du développement

Les discussions sur la mondialisation m'amènent à aborder par la suite, les enjeux liés au développement économique et social en Inde. Comme l'explique Roy Chowdhury (2017), les IÉS ont occupé une place importante dans les plans du développement du pays depuis son indépendance. Ce sous-chapitre porte donc sur les différentes approches en sociologie du développement qui nous aident à mieux apercevoir l'avancement de l'Inde vers le développement durable ainsi que le rôle de l'enseignement supérieur dans le développement du pays.

Définissons d'abord le concept du développement. Selon Rist (2007), la sociologie du développement comprend l'étude de la modernisation sociale. On pourrait simplifier la définition du concept de la modernisation sociale par la préservation du mieux-être des populations pendant une longue période. Comme il le mentionne :

« ... il ne suffit pas d'affirmer que le « développement » se réduit au changement social. Celui-ci constitue en effet une constante de la vie de toutes les sociétés depuis l'aube de l'humanité. Il s'agit donc, en l'occurrence, d'en identifier la spécificité – qualifiée de « développement » – pour montrer ce qui distingue les sociétés modernes de celles qui les ont précédées. » (p. 34)

Comme mentionné, nous définissons le développement comme la modernisation sociale de la vie humaine ou tout simplement l'amélioration de la qualité de vie des individus. Le grand défi de la sociologie du développement consiste donc à faire une distinction entre l'histoire du développement des pays occidentaux et les plans de développement des pays du Sud appelés aussi les pays périphériques. Alors que les pays occidentaux ont généralement développé leurs économies et sociétés pendant la colonisation, et souvent grâce à elle, et sans l'existence des modèles préétablis, les pays périphériques, après la Deuxième Guerre mondiale, ont observé le modèle des pays déjà développés (au moins au niveau économique). Ainsi, la définition du développement, consiste en une question centrale chez la plupart des chercheurs dans ce domaine. Compte tenu des complexités susmentionnées, de multiples chercheurs ont approché la question

du développement de différentes manières. C'est ainsi que plusieurs écoles et tendances ont émergé au niveau des études théoriques et empiriques sur le développement.

La sociologie du développement est apparue après la Deuxième Guerre mondiale en même temps que le plan Marshall et des projets de reconstruction sociale et économique de l'Europe par les Américains (Azoulay, 2002). Plus particulièrement, les politiques étrangères du président américain Truman dès 1947, ont suscité les discours sur le développement des pays appelés « sous-développés » chez les sociologues aux États-Unis (Gilman, 2003).

L'école de la modernisation est donc la première école en sociologie du développement. Il existe trois approches théoriques dans le cadre de cette école (les modernisations économique, sociale et psychique) qui théorisent comment les différentes sociétés peuvent se rapprocher du modèle de la société industrielle américaine (Apter, 1965; Attir *et al.*, 2019; Jafary, 2016; Lerner, 1958; Lipset, 1981; Moore, 1969; Rostow, 1990). Pour l'école de la modernisation, le développement équivalait à l'occidentalisation et à l'américanisation des sociétés dites « non-développées » (Attir *et al.*, 2019; Billet, 1993; Gilman, 2003). Comme je l'ai remarqué dans une autre étude : « La force modernisatrice essaie d'étendre la culture de la prospérité et de la liberté individuelle. Cette intégration passe par un processus déterminé et se dirige vers un destin pré-écrit et découvert par l'école de la modernisation » (Jafary, 2016, p.31).

Par ailleurs, l'école de la dépendance a été une réaction à l'école de la modernisation. Frank (1998, 1981, 1980, 1979) Wallerstein (2006, 2011, 2004a, 2004b) et Amin (2008, 2000, 1988) sont les intellectuels les plus connus de l'école de la dépendance. Selon eux, les rapports de dominations économique et politique entre les pays occidentaux et les pays périphériques sont les causes de leur sous-développement. Dans ce sens, les rapports de pouvoir entre le centre et les

périphéries de l'économie mondiale causent un sous-développement accru et durable dans les pays du Sud global. Ces auteurs pensent que dorénavant, la solution du développement des pays périphériques réside dans les ruptures avec les systèmes économiques globaux. Cette école a largement perdu sa popularité à partir des années 1990 surtout en Asie. À l'inverse, les approches davantage libérales ont attiré l'attention des intellectuels des pays comme l'Inde dans les dernières années.

De son côté, Olivier De Sardan (2001) analyse le développement par une approche anthropologique. Il étudie le développement par le biais des relations entre les agents de développement et les sujets de développement. Il distingue trois approches en anthropologie de développement : 1- les approches discursives; 2- les approches populistes ; 3- les approches centrées sur l'enchevêtrement des logiques sociales (p. 732). Alors que les approches discursives analysent le développement comme un « discours » et critiquent les théories du développement pour avoir créé un langage hégémonique négligeant les points de vue des sujets de développement, les approches populistes dénoncent les relations de domination dans le processus du développement en rompant les distinctions développeur/développé dans leurs analyses sociologique et anthropologique. Autrement dit, ces approches critiquent la « passivité » des sujets en développement dans le processus du développement. Finalement, les approches centrées sur l'enchevêtrement des logiques sociales sont inspirées de l'interactionnisme symbolique et se penchent davantage sur l'étude socio-anthropologique des acteurs sociaux engagés dans les projets de développement (Olivier De Sardan, 2001, pp. 733–747).

À la lumière des débats sur les théories et les perspectives du développement, comment comprendre les enjeux du développement en Inde? En premier, il faut noter que les projets de développement en Inde depuis les années 1950 jusqu'aux années 1980 n'étaient pas inspirés des

théories de la modernisation. Nehru, le père du développement indien, était largement influencé par les idées sociales-démocrates et bien qu'il n'ait pas été pro-soviétique, il s'est éloigné des États-Unis dans ses politiques internationales et ses politiques économiques. C'est ainsi qu'il fonde le mouvement des Non-Alignés en collaboration avec quelques-uns des autres chefs d'états comme Nasser, Tito, et Soekarno (Dinkel, 2018). En même temps, comme j'en ai parlé, le pays commence à ouvrir davantage les portes vers les échanges internationaux dès les années 1980. Ainsi, l'économie du pays n'était jamais entièrement fermée, comme les pays pro-soviétiques, ni complètement dépendante du « centre » économique global comme les pays pro-américains, par exemple l'Iran jusqu'en 1979, la Turquie et la plupart des pays d'Amérique Latine. L'Inde est un pays qui a pris un chemin particulier en matière du développement par un compromis entre la planification étatique et la libéralisation graduelle et partielle de l'économie. Ainsi les visions contemporaines du développement en Inde sont centrées sur les approches centrées sur l'enchevêtrement des logiques sociales (dans le langage d'Olivier de Sardan) et les projets entrepreneuriaux comme en parle Sen (2002, 2001, 1997). J'argumente que les succès du secteur des services ainsi que les petites entreprises privées sont les fruits des politiques économiques indépendantes de l'Inde au fil des décennies. En plus, l'établissement des grandes institutions publiques d'études supérieures et la propagation des universités privées ont grandement contribué au développement de l'Inde, soit par la fourniture de la main-d'œuvre, soit par l'ouverture d'opportunités de mobilité ascendante aux strates sociales qui étaient historiquement défavorisées (surtout les castes inférieures). Dans ce sens, le développement des écoles indiennes de gestion se comprend dans le processus du développement socio-économique du pays notamment dans le domaine des services.

Compte tenu de ce qui précède, j'aborde les principaux secteurs de l'économie indienne dans le sous-chapitre suivant.

D. Les principaux secteurs de l'économie indienne

La plus grande partie de l'économie indienne est basée sur le secteur des services comme le tourisme et les technologies informatiques. De plus, les manufactures légères (*light manufactures*) comme la production des matières premières et de l'électricité jouent un rôle éminent dans l'économie indienne. Comme le dit Tomlinson (2013) :

« By far the larger number of production units and workers are engaged in the 'unorganised' or informal sector, which is characterised by lower capital intensity and lower productivity. According to the Planning Commission, the unorganised (informal) sector consists of all unincorporated private enterprises owned by individuals or households engaged in the sale and production of goods and services operated on a proprietary or partnership basis and with fewer than ten workers, or fewer than twenty if they are not using power. » (p. 211)

Dans les *SEZs* (*Special Economic Zones*) dans lesquelles les entreprises ont davantage des bénéfices fiscaux et gouvernementaux, les petites manufactures sont développées autour des grandes manufactures. Bien qu'il existe de grandes entreprises privées en Inde comme le groupe Tata, certaines manufactures sont développées en partenariat avec les entreprises multinationales. C'est ainsi que les filières de « gestion des opérations » et de « marketing » sont les filières d'études importantes en gestion pour le développement de ces entreprises locales et internationales en Inde. Une partie significative des diplômés des écoles indiennes de gestion est embauchée dans ce secteur.

De surcroît, lors des années 1990, la révolution des technologies informatiques en Inde change de plus en plus les rapports sociaux en augmentant le nombre des utilisateurs des appareils électroniques surtout le téléphone. Comme le disent Menon et Nigam (2007), alors qu'en 1991 il n'y avait qu'environ 5 millions de lignes de téléphone domestique en Inde, en 2001 il y en avait

32 million, en plus de 51 millions de téléphones cellulaires (p. 84). D'après les données plus récentes, plus de 80% des Indiens ont eu accès au téléphone portable et plus de 45% d'entre eux ont eu accès à l'internet en 2021 ("Télécommunications en Inde," n.d.). Cette révolution avait de grands impacts sur les modes d'interaction des individus en même temps qu'elle a ouvert de nouveaux horizons pour le marché de l'emploi.

Il faut remarquer que le secteur des services dans l'économie indienne a crû plus vite que le secteur d'industrie lors des dernières décennies (Bhide *et al.*, 2021; Chibber, 2003; Nayyar, 2012; Roy, 2020; Sinha, 2015). Autrement dit, l'Inde est devenue une économie post-industrielle sans avoir passé par l'industrialisation massive comme la Chine. Comme le précisent Bhide *et al.* (2021), dorénavant le secteur des services comprend plus de 60% de l'économie indienne (en termes de PIB). Contrairement aux secteurs industriel et agricole qui expérimentent plusieurs fluctuations pendant les décennies suivant l'indépendance, la croissance du secteur de service reste davantage stable. Même pendant le premier gouvernement d'Indira Gandhi où la croissance économique s'affaiblit, la croissance du secteur de service en particulier reste relativement élevée. Cela nous renvoie aussi à l'histoire des activités entrepreneuriales en industrie et en commerce pendant l'ère coloniale où les petits et moyens entrepreneurs indiens se sont plus ou moins développés malgré les barrières coloniales (Panagariya, 2008, p. 76).

Compte tenu de l'importance du rôle du secteur de service dans l'économie indienne par rapport aux placements professionnels des diplômés des écoles indiennes de gestion, je vais par la suite réviser les raisons de l'expansion du secteur de service et du manque d'industrialisation lourde et massive en Inde lors des dernières décennies.

Comme discuté plus tôt, l'orientation et la création des écoles indiennes de gestion ont été largement influencées par la croissance du secteur des services et l'absence d'industrialisation massive dans le pays. C'est donc important de connaître davantage les racines du manque d'industrialisation en Inde pour mieux saisir le rôle des instituts de gestion dans le marché de travail. Panagariya (2008) donne trois raisons pour la croissance du secteur de service comparée au secteur industriel : 1- les restrictions (par la loi) contre les produits à forte intensité de main-d'œuvre (*labor-intensive products*); 2- la flexibilité du marché du travail dans le secteur des services; 3- la croissance de certaines industries dans les années 1980 et 1990 qui ont généré la demande pour la main-d'œuvre du secteur des services (pp. 12–13). Tout compte fait, en tirant profit des propos des différents chercheurs (Bhide *et al.*, 2021; Jacobsen, 2016; Panagariya, 2008) je résume les deux causes essentielles du manque d'industrialisation en Inde comme suit : les réformes agraires (ou les réformes foncières) et, le manque de main d'œuvre spécialisée. Les réformes agraires que le gouvernement indien met en œuvre dans les années 1960 et 1970 comprennent entre autres la redistribution des terres agraires parmi une partie des paysans. Ces réformes empêchent la libéralisation massive des forces ouvrières qui pourraient travailler dans les grandes industries. En plus, le manque de main d'œuvre spécialisée était un autre obstacle pour l'industrialisation de l'Inde, surtout dans les années 1960, 1970, et 1980 (Panagariya, 2008).

Le tableau 1 montre la contribution des secteurs économiques dans la valeur ajoutée (*Gross Value Added (GVA)*) de l'économie indienne en 2021 selon *statisticstimes.com* ("India GDP sector-wise 2021 - StatisticsTimes.com," n.d.), et la distribution de la main d'œuvre dans chaque secteur en 2021 selon *statista.com* ("India - Distribution of the workforce across economic sectors 2021," n.d.).

Tableau 1 La contribution des secteurs économiques à la valeur ajoutée et à la distribution de la main d'œuvre dans l'économie indienne en 2021

	<i>Secteur de service</i>	<i>Secteur d'industrie</i>	<i>Secteur d'agriculture</i>
<i>La contribution des secteurs économiques</i>	54.27 %	29.34 %	16.38 %
<i>La distribution de la main d'œuvre</i>	30.7 %	25.34 %	43.96 %

Il s'avère crucial d'avoir une bonne compréhension des mutations sociales de l'Inde afin de bien saisir le contexte social dans lequel les ÉG se sont épanouies. Plusieurs éléments contribuent aux mutations sociales de l'Inde depuis son indépendance. Le développement de la bourgeoisie indienne et des classes moyenne et ouvrière, l'évolution de système de castes, les changements dans les rapports de genre, la propagation de l'éducation supérieure, et le développement du secteur de service et des nouvelles technologies font partie des éléments sous-jacents des mutations sociales de l'Inde (Ahlawat et Ahlawat, 2015; Chandra, 2012; Ganguly et Mukherji, 2011; Pankaj et Pandey, 2019; Weinstein, 2010; Yamahata, 2022).

L'un des fondements des mutations sociales de toute société est la question des classes sociales (Boltanski et Chiapello, 1999; Bourdieu, 2005, 1979). D'ailleurs, les catégorisations des classes sociales en Inde sont plus compliquées que les pays occidentaux où les développements de la bourgeoisie au fil de 18^e et 19^e siècles ont créé un modèle de capitalisme industriel bien établi. D'un côté, les héritages coloniaux ont créé des classes commerçantes et entrepreneuriales (comme la famille Tata), et de l'autre côté, les héritages des régimes de castes ont continué à former les rapports sociaux même après l'indépendance. Ainsi, tout comme les transformations politiques et économiques du pays, les mutations sociales de l'Inde contemporaine ne se comprend que dans le

cadre des plans du développement du pays après son indépendance. Ces plans ont développé certaines couches sociales qui ont graduellement formé la classe moyenne dans la société indienne qui est une large classe sociale entre la bourgeoisie et les grands fonctionnaires d'état d'un côté, et les classes ouvrières non professionnelles de l'autre côté. La classe moyenne continue de s'agrandir et devient aujourd'hui la classe sociale la plus répandue dans la société indienne. Comme l'expliquent Jha et Pushpendra (2021), dorénavant, cette classe comprend « Professionals, managers, administrators, technocrats, offshore workers, and an ambiguous section of lower-rung white-collar employees has gradually burgeoned. The emergence of this class is associated with the decline and breakdown of state monopoly capitalism » (p. 2).

Par contre, afin de ne pas trop allonger les discussions sur les mutations sociales, je vais limiter ce sous-chapitre aux enjeux reliés à la thèse et je vais davantage parler des castes, des religions et des implications sociales de la mondialisation.

1. Système des castes

Le régime des castes comprenait un système des couches (ou des classes) sociales où l'appartenance aux castes était héréditaire et la mobilité sociale entre les castes était impossible. Ce système a été développé pendant des siècles dans le sous-continent indien et comprenait des centaines de castes différentes qui étaient interreliés de manière hiérarchique (Bouglé, 1969; Clark-Decès, 2011; Hutton, 1963; Rawat, 2016; Sangeetha Rao, 1989; Sarkar et Sarkar, 2014; Singh et Fenech, 2014). Jaffrelot *et al.* (2013) mentionnent trois fonctions classiques de la société de caste en Inde : « la distinction entre les purs et les impurs, les divisions des fonctions socioéconomiques et l'endogamie » (p. 26). Le système de caste constitue donc un fondement de la société indienne et, bien que ce modèle social ait été officiellement aboli en Inde en 1947, il continue à être présent chez une partie de cette société de manière explicite et implicite. Les fonctions de ce système sont

diminuées en Inde contemporaine mais leurs résidus existent encore chez une fraction de la société. Par exemple, avant l'indépendance, les temples des castes étaient séparés; ce qui veut dire que chaque caste avait son temple consacré au même dieu à cause de l'attribution des dieux aux castes. Aujourd'hui, les castes des individus impactent leurs contextes sociaux et les discours auxquels ils sont exposés. À cet effet les castes peuvent avoir des impacts majeurs dans les cheminements professionnels des Indiens.

Par ailleurs, les populations défavorisées en Inde comprennent notamment trois groupes sociaux : les Musulmans, les Dalits (voire les personnes en bas de l'échelle des castes) et les Autochtones (Jaffrelot *et al.*, 2013; Pankaj et Pandey, 2019). Comme le disent Menon et Nigam (2007), lors des années 1990 les Dalits accueillirent la globalisation culturelle qui libérait plus d'espace social pour les populations exclues en Inde et propageaient les idées modernes de la liberté et de la démocratie mais ils s'opposaient à la globalisation économique et à la privatisation (pp. 83–102). Au début des années 1990 et avec la montée de la libéralisation économique, la société de caste devient une source de mobilisation politique dans les milieux ruraux. Dans ce sens, la marginalisation du parti Congrès et ses politiques séculières à la fin des années 1980 suscitent les politiques axées sur la caste plutôt que sur la classe (McCartney, 2011, p. 224).

De son côté, l'état indien distingue trois groupes au sein des populations désavantagées par le système des castes : les castes classifiées (*Scheduled Castes (SC)*)¹⁰, les tribus classifiées

¹⁰ Les Dalits se trouvent dans cette catégorie.

(*Scheduled Tribes (ST)*) et les « autres classes défavorisées (*Other Backward Castes (OBC)*)¹¹»¹².

Les actions affirmatives de l'état indien comprennent deux formes : réserver un pourcentage (quota) pour les groupes désavantagés dans les IÉS et partiellement financer les frais des études de ces groupes d'étudiants. Ces actions affirmatives (aussi appelé *reservation system*) incitent d'un côté les diversités sociales dans ces instituts et de l'autre côté elles stimulent les déplacements géographiques des étudiants (Carnoy *et al.*, 2013, pp. 287–291). Dans ce sens, les castes et le « système de réservation » dans les études supérieures sont des enjeux élaborés dans mes études de terrain dont je parlerai plus tard.

L'équité est donc un enjeu préoccupant dans le système d'éducation supérieure en Inde. Cet enjeu comprend trois aspects : l'accès des personnes qui sont économiquement défavorisées; l'accès des individus qui appartiennent aux castes défavorisées; et l'accès inégal d'après les régions et les provinces. Comme le disent Agarwal et Kumar (2018) : « As in the rest of the world, the cost of higher education has escalated beyond the rate of inflation. This cost is now increasingly being transferred to the students. Thus, affordability is a key challenge, particularly for those students who come from the poor households » (p. 86). Atteindre l'équité est donc un but à long terme pour le système d'éducation indien.

¹¹ À la fin de mes entrevues, je demandais aux étudiants de s'identifier avec l'une de ces quatre catégories : Général, SC, ST, OBC.

¹² Les castes classifiées (SC) réfèrent aux individus qui appartiennent historiquement aux castes inférieures (comme les Dalites); les tribus classifiées (ST) réfèrent aux individus qui appartiennent aux tribus qui sont historiquement déprivés des opportunités socioéconomiques ; et, les autres classes défavorisées (OBC) réfèrent aux individus qui appartiennent aux autres castes considérées historiquement déprivés, mais qui sont majoritairement considérées au-dessus des catégories SC et ST (Jaffrelet *et al.*, 2013).

2. Les religions

L'indouisme et l'islam sont les deux grandes religions de l'Inde. La plupart des Indiens (plus de 80%) s'identifient comme indous, aux alentours de 15% s'identifient comme musulmans, et moins de 2% sont sikhs. Il y a également quelques millions de chrétiens qui vivent surtout dans le sud du pays. Malgré des tensions occasionnelles entre les sectes religieuses, la tolérance religieuse est encore élevée et les populations urbaines sont normalement mixtes au niveau des entrecroisements religieux (Jacobsen, 2016; Jaffrelot, 2011; Jaffrelot *et al.*, 2013; Yamahata, 2022).

L'Islam, né au 7^e siècle dans la péninsule arabe, s'est répandu dans le sous-continent indien à partir de 12^e siècle. Contrairement à l'indouisme, l'islam est moins médiatisé et moins présent au public. Majoritairement sunnites, les Musulmans indiens sont répartis dans le pays. Sauf le Kashmir, ils consistent en une minorité dans toutes les provinces indiennes. La population musulmane est donc hétérogène au niveau des expériences vécues et au niveau idéologique (Eaton, 2004).

Le sikhisme est une religion originaire de la région de Punjab divisée aujourd'hui entre l'Inde et le Pakistan et est fondé par Nanak et neuf autres guides religieux (aussi appelés *Gurus*) lors de 16^e siècle dans un entrelacement de l'islam et de l'indouisme. Bien que cette religion soit assez répandue à la province indienne de Punjab, elle n'est pas omniprésente dans les autres provinces indiennes (Grewal, 2011; McLeod, 1999; Singh, 2004; Singh et Fenech, 2014).

D'ailleurs, dans cette revue de littérature, je me concentre sur l'indouisme compte tenu du fait qu'il est la religion dominante et que la majorité de mes répondants sont indous. Il est quand même à noter que les propos qui suivent ne comprennent qu'un survol général de certains éléments de l'indouisme.

Par rapport à l'indouisme, une partie des historiens et des chercheurs croient que cet ensemble de croyances n'est même pas une religion comme les autres. En indouisme, il n'existe pas un seul grand dieu, ni une écriture sainte, ni un code de conduite universel. Quand même, il existe historiquement trois dieux qui sont plus répandus et socialement plus forts que les autres déités (Basham, 1997; McLeod, 2015). *Brahma* est le dieu de la création (qui crée le monde à partir de lui-même), le monde est donc dérivé de lui-même et les êtres vivants retourneront à lui après avoir complété le cercle de morts et de renaissance (voire la réincarnation). *Vishnu* est le dieu de la protection de l'univers et de la paix (la majorité des indous croient aussi que le Buddha était l'un des avatars de Vishnu). *Shiva* est le dieu de destruction; il intervient moins directement dans les affaires mondiales et une vache est généralement considérée comme la médiatrice entre Shiva et les humains. Il faut noter qu'ici la destruction comprend un sens positif et mène à la recréation et la réincarnation. Ce cercle de création, protection et destruction est donc l'épine dorsale de l'idéologie (ou la religion) indoue (Basham, 1997; "Bibliothèque nationale de France (BnF)," n.d.; Hawley et Narayanan, 2006; Howard, 2017; McLeod, 2015). Les Indous choisissent d'après les traditions familiales, leurs propres déités bien que tout le monde accepte l'existence et le respect des autres déités indoues.

Le Karma est un principe de l'indouisme selon lequel l'individu doit accomplir le mieux possible son devoir (*duty*) dans son parcours de vie. L'individu doit connaître ce devoir (voire le découvrir) lors de sa vie, ce qui vient davantage de ses expériences vécues familiales et sociales. On pourrait dire que pendant les siècles avant l'indépendance, l'individu comprenait et percevait son Karma lors du processus de la socialisation et l'autoidentification avec ses autrui significatifs (*important others*).

En une phrase, l'indouisme n'est pas une religion bien structurée mais elle comprend certains éléments fondamentaux comme la multiplicité des déités, le Karma et la réincarnation qui ont leurs implications pour la société indienne. De toute manière, l'indouisme est fortement présent dans la société indienne malgré les principes de sécularité dans le système politique. Comme j'en parle plus tard, j'ai largement observé les symboles indous, et la référence aux discours indous dans les écoles indiennes de gestion.

3. *Les implications sociales de la mondialisation*

La mondialisation a grandement transformé la société indienne depuis les années 1990 au niveau économique, technologique, et culturel. Dans cette section, j'aborde la question de la mondialisation en rapport avec les mutations sociales de l'Inde contemporaine. Plus particulièrement, je me concentre sur le rôle des ÉG dans les grandes villes indiennes en tant qu'espaces d'action dans le temps de la mondialisation. À la fin, je parle des implications de la mondialisation pour les rapports de castes et de religion en lien avec les ÉG.

Ulrich Beck est l'un des sociologues qui réfléchit sur les enjeux de la mondialisation. Pour mieux expliquer cette dernière, Beck critique les théories sociologiques. Selon lui, ces théories se penchent davantage sur la reproduction sociale au lieu des transformations et des métamorphoses sociales. Comme il le dit :

« The major theories of Foucault, Bourdieu or Luhmann, as well as rational choice theories, notwithstanding all their differences, have one thing in common : they focus on the reproduction, and not on the transformation, let alone the metamorphosis, of social and political systems » (Beck, 2016, p. 50).

Ainsi, d'après Beck, ces théories sont les sociologies de « la fin de l'histoire» (*end-of-history*) et ignorent le fait que le monde se métamorphose en une « *terra incognita* » (Beck, 2016, p. 70). Beck propose que la sociologie doive mettre l'accent sur les risques globaux pour saisir la

métamorphose du monde. Afin de mieux préciser le sens de la métamorphose du monde, Beck définit ses caractéristiques comme suit :

- 1- C'est une conception descriptive et pas normative;
- 2- La métamorphose du monde n'est pas le seul mode d'être social dans le monde actuel;
- 3- Cette métamorphose n'est ni optimiste, ni pessimiste;
- 4- Il y a plusieurs formes de métamorphose dans différents contextes sociaux;
- 5- On peut avoir plusieurs théories de la métamorphose du monde;
- 6- La métamorphose du monde n'est pas supposée comme normale mais c'est plutôt un « territoire inconnu » (*unknown territory*).

Beck (2016) élabore également la métamorphose des concepts classiques de la sociologie : la classe sociale à *risque-classe*, la nation à *risque-nation*, et la région à *risque-région* (p. 80). Cette métamorphose advient notamment de la distribution des risques dans la société globale. Comme l'auteur le remarque : « world risk society is based on the distribution of *bads* (climate risk, financial risk, nuclear radiation), which are confined neither by territorial borders of a single society nor in time » (Beck, 2016, p. 81). Cela mène aussi à la métamorphose des relations de domination. Comme le précise Beck: « the perspective of metamorphosis shifts the focus on power and domination from 'power relations of production' (in the Marxist sense) in modern global capitalism to 'power relations of definition' in world risk society » (Beck, 2016, p. 97). Ainsi, dans la société de risque, la construction (ou la définition) sociale du risque devient une source de domination. Les risques transforment les *publics* aux *publics globaux*. Comme il le clarifie : « what we can observe is an interaction : global risks create globalized publics » (Beck, 2016, p. 127).

Comme en parle Appadurai (2001), c'est dans ce contexte que les citoyens et les étudiants des pays en développement comme l'Inde peuvent interpréter et réinterpréter les discours globalisés à leur manière et se trouver une place valorisée sur la scène internationale au niveau

économique ou culturel par le biais de la réinterprétation des discours globalisés. Comme nous le verrons au chapitre suivant, les écoles indiennes de gestion jouent un rôle essentiel dans la formation, la définition et l'imagination des discours et risques globaux. Étant connectés aux universités dans le monde (surtout les universités américaines), ces instituts sont les interlocuteurs de la mondialisation dans un pays en développement comme l'Inde. Comme en parlent Appadurai (2001), Sassen (2009) et Beck (2016), les portes de la mondialisation se trouvent dans les grandes villes modernes. Gardant cela en tête, regardons maintenant, le rôle des villes cosmopolitisées dans la mondialisation.

Selon Sassen (2009), d'un côté l'économie globale a besoin d'être produite, reproduite et financée et de l'autre côté, elle s'implante dans les territoires nationaux (pp. 78–81). L'espace numérisé privé de la finance globale recoupe l'autorité étatique par deux traits : introduction de nouveaux types de normes; et l'implantation partielle des marchés locaux dans les centres financiers globaux (Sassen, 2009, p. 101). Selon Sassen, bien que les autorités économiques nationales soient encore éminentes dans les coordinations économiques internationales, les villes globalisées sont aussi essentielles dans les rapports économiques globaux. Sassen identifie les deux conséquences démographiques des villes globales comme suit : 1- les transformations dans les rapports de genre; 2- les immigrations dans ces villes et la « transnationalisation de la main-d'œuvre » qui en découle (Sassen, 2009, pp. 128–129). En même temps, l'une des caractéristiques des villes globales est le détachement des individus de leurs identités traditionnelles et ainsi, l'apparition des « nouvelles communautés d'appartenance » (Sassen, 2009, p. 132). Ces dernières qui sont davantage renforcées par les immigrations massives dans ces grandes villes, ouvre de nouvelles possibilités aux individus de transformer leurs connaissances traditionnelles et de

s'engager d'une manière ou d'une autre avec ce que j'appelle les nouveaux discours de justification.

D'après Beck, les espaces globalisés et cosmopolitisés sont « Not integrated, not limited and not exclusive. They include transnational, transborder resources for action, such as the differences between national judicial regimes, radical inequalities and cultural differences » (Beck, 2016, p. 12). C'est effectivement dans le contexte des grandes villes cosmopolitisées que les écoles indiennes de gestion ont vu le jour et s'épanouissement au niveau académique et professionnel. Cet environnement mondialisé au niveau économique et social soutient davantage les agendas de ces écoles afin qu'elles puissent mieux intégrer les gradués dans les marchés de travail. En même temps, ces écoles offrent aux étudiants ce qu'Appadurai (2001) appelle les nouvelles sphères d'action en leur donnant l'opportunité de réinterpréter les normes et les discours sociaux et économiques qui leur sont présentés lors de leurs études et de redéfinir leur identité sociale et professionnelle. J'en parle plus en détails dans les chapitres dédiés aux analyses de données.

En plus, les espaces cosmopolites urbains élaborés par Appadurai (2001), Sassen (2009) et Beck (2016), ouvrent les possibilités des nouvelles sphères d'action et de nouveaux réseautages basés sur la caste et la religion des individus (Jaffrelot, 2011). Ainsi, la propagation des nouvelles technologies informatiques et des autres dispositions de réseautage et de mobilité géographique dans les espaces urbains cosmopolitisés rendent possibles la formation des nouveaux réseaux socio-économiques sur la base des identités de caste et de religion. Comme je l'explique dans les analyses de données, je l'ai également observé sur le terrain et parmi les étudiants des ÉG à Bangalore. Ainsi, ces réseaux identitaires dans les grandes villes cosmopolitisées ont des implications pour les rapports économiques en Inde surtout au niveau du développement des projets entrepreneuriaux (Jaffrelot, 2011).

V. Études supérieures et études gestionnaires en Inde

Dans ce chapitre, je vais présenter les aspects multiples des études supérieures en Inde et plus particulièrement, les études en gestion. Les neuf sections du chapitre contribuent à la contextualisation des conditions d'études des étudiants des écoles indiennes de gestion. Dans un premier temps, je fais un bref historique de l'institution de l'université en Occident pour mieux saisir la naissance et l'évolution de l'éducation supérieure en Inde. Ensuite, vient une section sur les études supérieures en Inde qui comprend l'historique et l'évolution des études supérieures en Inde. La section suivante porte sur la gestion des universités indiennes et les types d'universités. Cette typologie est essentielle dans la compréhension et la description des conditions des écoles indiennes de gestion. Par la suite, j'élabore la propagation des valeurs à partir de l'éducation supérieure qui est une discussion importante dans le cadre de la thèse, et qui m'aide à aborder dans les analyses des données empiriques, les impacts des études en gestion. Par la suite, j'explique l'historique et les évolutions des écoles indiennes de gestion qui me mènent ensuite, à élaborer la typologie des écoles indiennes de gestion. Dans ces deux discussions, je détaille les conditions de ces écoles et les situations des étudiants dans les différents types d'école de gestion. Ensuite, j'explique les impacts de la globalisation sur les écoles indiennes de gestion et les transformations de ces dernières à l'heure de globalisation d'éducation. La huitième section continue mes débats sur les conditions des écoles indiennes de gestion et porte sur les sujets d'enseignement dans ces écoles. Finalement, je termine ce chapitre avec une discussion sur l'enjeu de la professionnalisation comme un aspect des études dans les écoles susmentionnées.

A. Bref historique de l'Université en Occident

L'université est une institution sociale qui produit les connaissances humaines ainsi que les savoirs légitimes. En même temps, les universités fournissent des certificats de connaissance en tant que les épreuves et les symboles de légitimité institutionnelle. Comme le mentionne Julian (2018), l'université est une institution qui détient un monopole de l'accréditation des hauts niveaux de connaissances et d'expertises dans les sociétés modernes. Selon Miles (2016) et Charles et Verger (2012), le monopole légitime de la production scientifique est l'un des fondements de l'université moderne à partir de 18^e siècle.

En se basant sur les propos de Miles (2016), Kerr (1967), Collini (2012), Gingras (2004), Agulhon *et al.* (2012) et Salmi et Altbach (2012), je peux résumer les transformations de l'institution universitaire en cinq phases historiques: 1- l'université médiévale (depuis 13^e siècle jusqu'au début du 18^e siècle); 2- la naissance de l'université moderne (depuis le 18^e siècle jusqu'au 19^e siècle); 3- la naissance du modèle humboldtien (la fin du 19^e siècle); 4- le monopole absolu de la production scientifique par les universités (depuis le début du 20^e siècle jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale); 5- l'intervention étatique et institutionnelle dans la production scientifique et la massification des universités (après la Deuxième Guerre mondiale); et, 6- la période entrepreneuriale à partir des années 2000.

Par ailleurs, en se penchant sur la production des sciences disciplinaires et paradigmatiques élaborée dans la théorie kuhnienne (Kuhn, 1996, 1973), plusieurs chercheurs ont étudié les transformations contemporaines des universités et les nouveaux modes de production de connaissance (Hazelkorn, 2011; Laval, 2009; Nowotny *et al.*, 2003; Scott *et al.*, 1994; King *et al.*, 2011). Dans ce sens, alors que le modèle d'après-Guerre de l'enseignement supérieur mentionnait le partenariat entre l'université et l'industrie en même temps que les subventions étatiques, ce

nouveau modèle de recherche universitaire s'appuie sur l'opérationnalisation des études et des recherches universitaires en partenariat avec les secteurs privés et semi-publics. Comme le souligne Laval (2009), à partir de 1980 le gouvernement fédéral et les gouvernements fédérés aux États-Unis commencent à favoriser davantage le partenariat entre le secteur privé et les universités publiques. La recherche de la rentabilité économique mène les autres pays de l'OCDE à poursuivre ce modèle américain de commercialisation des recherches et des études scientifiques (pp. 178–181). Tout comme Miles, Laval (2009) argumente que cette transformation dans les modèles de financement des universités bascule la perception de la nature du « savoir comme un bien public » vers le « savoir comme un bien privé » (pp. 173–174). Comme le dit Laval (2009) :

« Les valeurs traditionnelles du monde scolaire sont remplacées par de nouvelles : la gratuité par l'efficacité, la stabilité par la mobilité, la maîtrise de la passion par une culture de l'intérêt ... En un mot, l'école est entrée progressivement dans l'univers du capitalisme postmoderne » (p. 184).

Selon Lyotard (2013), cette privatisation du savoir incite les lobbies de commerce-éducation supérieure et par conséquent, elle stimule le monopole du savoir par les secteurs privés. Cette phase de la gestion des universités mène ces dernières vers l'autocontrôle et l'autoajustement aux besoins du marché. Tout comme Berman (2012), Laval (2009), Newfield (2009) et Miles (2016), Gingras (2004) argumente que certaines transformations récentes des universités comme la création des filières interdisciplinaires sont axées sur la propagation de l'esprit entrepreneurial. Gingras (2004) pense que ces discours entrepreneuriaux menacent la pensée libre et critique à cause des impacts des secteurs économiques sur la direction des recherches et des enseignements (p. 28).

Les transformations susmentionnées dans les universités incitent les nouvelles fonctions pour l'éducation supérieure autre que l'enseignement, la recherche et la socialisation des étudiants. Comme je l'explique plus tard, dorénavant il y a un projet de socialisation axé sur les valeurs

entrepreneuriales dans les ÉG par la formation des entrepreneurs et le lancement des projets entrepreneuriaux (Berrebi-Hoffmann et Lallement, 2009; Beck *et al.*, 1994). De plus, en se basant sur plusieurs recherches sur les rôles sociaux des entreprises (Cragg *et al.*, 2016; Lépineux *et al.*, 2016; Pestre, 2013; Quoquab et Mohammad, 2019; Sundar, 2013; Watts et Holme, 1999; Weber et Wasieleski, 2018), certains chercheurs discutent des engagements sociaux des universités (Chen *et al.*, 2015; Kumar, 2018; Watts et Holme, 1999). Ces engagements comprennent les partenariats avec les organisations non-gouvernementales (ONG), et, la participation dans le développement humain et le bien-être social par la recherche et l'enseignement axés sur les enjeux actuels du développement durable comme le changement climatique et l'inégalité sociale.

Les nouvelles transformations et fonctions des universités d'aujourd'hui ont des implications profondes pour les universités et les écoles indiennes de gestion qui sont fortement mondialisées. Comme nous le verrons plus tard, dorénavant, ces écoles adoptent largement l'esprit entrepreneurial et ont des liens forts avec les secteurs industriels. La prochaine section l'élabore davantage.

B. Études supérieures en Inde

Kattumuri (2011) identifie deux périodes dans l'histoire de l'éducation moderne en Inde : la période coloniale et la postindépendance. Comme le dit cette historienne, l'éducation supérieure moderne est établie en Inde au 19^e siècle lors de la colonisation britannique. La première institution éducative supérieure est installée à *Calcutta* en 1817 appelée *Hindu College* et conséquemment, dès 1857 quelques universités étaient fondées à *Madras*, *Calcutta* et *Bombay* (Kattumuri, 2011, pp. 159–174). Ainsi, la structure des universités indiennes après l'indépendance se basait sur l'héritage du système colonial qui est l'enseignement en anglais soutenant les étudiants indiens à chercher l'éducation supérieure dans toutes les institutions anglophones. Dans la période qui suit

l'indépendance de l'Inde (de 1947 jusqu'à 1965), l'enseignement supérieur est immensément propagé dans le pays quoique sans nécessairement respecter la qualité. Il devient un moyen pour les classes moyennes et inférieures pour améliorer leur statut social (Kattumuri, 2011, p. 170). Tout bien compris, la classe moyenne, qui est la classe sociale la plus nombreuse dans la société indienne (Jha et Pushendra, 2021), s'intéresse davantage à l'éducation afin d'améliorer son statut social. Comme le remarque Jaffrelot (2013) à propos des classes dominantes en Inde contemporaine : « l'élite indienne a toujours placé l'éducation au sommet de ses priorités » (p. 23).

L'éducation supérieure en Inde contemporaine joue un rôle éminent dans les transformations de cette société en développement avec plus de 250 universités d'État et des centaines d'IÉS dans le pays¹³. Agrawal et Kumar (2018) soulignent que la modernisation de l'économie et la réalisation de la justice sociale en Inde dépendent d'un système efficace d'éducation supérieure. Comme ils le disent :

« A good higher education system is critical to meet the growing aspirations of its people and provide them with opportunities for upward social mobility. Accordingly, higher education should be able to equip young people with relevant knowledge and skills for current and future job roles and provide people already in employment with skills to negotiate their rapidly evolving career needs. » (pp. 83-84)

Au milieu des années 1990, l'inscription dans les universités dans les pays du BRIC (dont l'Inde fait partie) augmentent dramatiquement (Carnoy *et al.*, 2013, p. 35). Dans le même sens, il y a des centaines d' IÉS et plus de 35 millions d'étudiants universitaires, ce qui le rend le troisième système universitaire le plus grand au monde derrière les États-Unis et la Chine (Education for All in India, 2023). Quand même, selon sa population, ce système manque d'infrastructures et de

¹³ Cette statistique est basée sur les informations fournies par le site web de <https://www.scimagoir.com>. Le nombre des universités varie quand même selon les sources.

professeurs pour arriver aux standards des pays développés. Ainsi, chaque année, des dizaines de milliers d'étudiants indiens partent pour l'Europe et l'Amérique du Nord pour continuer leurs études (Jaffrelot *et al.*, 2013, pp. 111–113; UNESCO Institute For Statistics, 2022).

Le manque des infrastructures adéquates et adaptées aux besoins des étudiants d'aujourd'hui fait partie des défis majeurs des universités indiennes au 21^e siècle. Le problème des infrastructures ne se trouve pas uniquement dans les institutions privées mais aussi les institutions publiques qui ne sont pas assez bien réputées à l'échelle nationale. Comme le remarque Sinha (2017) aussi, à part les mauvaises politiques et gouvernances, le manque d'infrastructure est l'un des enjeux à adresser dans les institutions indiennes de l'éducation supérieure à l'échelle provinciale et nationale. Je peux ajouter aussi que lors de ma visite de l'université de Madras à la ville de Chennai (Madras), j'ai observé ce manque d'infrastructures.

À part le problème des infrastructures, le manque d'équité sociale est un autre enjeu dans les universités indiennes. Comme l'observent Corney *et al.* (2013, p. 211), la majorité des Indiens qui entrent dans les universités élitaires viennent des familles socio-économiquement privilégiées. Tout bien compris, l'un des enjeux cruciaux de l'éducation supérieure en Inde est la discrimination envers les castes inférieures. Alors que le taux brut de scolarisation (*GER, gross enrolment ratio*) pour la population indienne est de 15.6%, cela tombe à 8.3% pour les castes classifiées (SC) et les tribus classifiées (ST) malgré les programmes de réservation de l'état indien pour ces catégories (Jaffrelot *et al.*, 2013, pp. 113–114)¹⁴. Parallèlement, malgré la croissance de l'inscription dans les universités indiennes et malgré les politiques d'aide aux castes inférieures par le gouvernement

¹⁴ Dans les pages 36 et 37, j'ai expliqué le système de réservation et les catégorisations de la population indienne selon leurs castes.

indien, « en 2004-2005 le taux brut de scolarisation (*Gross enrollment ratio (GER)*) pour les personnes de dix-huit à vingt-trois ans chez les 40% des familles à faible revenu était 2.4%, comparé à 27.5% pour les 20% des personnes les plus favorisées de la population » (Carnoy *et al.*, 2013, p. 39).

C. Gestion des universités indiennes

L'Inde s'inscrit parmi les pays les plus défavorisés au niveau de l'investissement en enseignement supérieur. Par rapport aux trois autres pays de BRIC (Brésil, Russie et Chine), l'Inde dépense moins par étudiant en enseignement supérieur (Carnoy *et al.*, 2013). Le pays penche donc de plus en plus vers la privatisation de l'enseignement supérieur.

L'une des caractéristiques les plus éminentes des transformations récentes de l'enseignement supérieur en Inde est la croissance des collèges privés non-subventionnés par l'état qui comptent entièrement sur les frais de scolarité pour leurs financements. L'inscription dans les collèges privés comprend environ la moitié de toutes les inscriptions universitaires. En même temps, une grande majorité des admissions de baccalauréat en ingénierie et en administration de commerce se font dans ces institutions privées (Carnoy *et al.*, 2013, p. 120).

À partir des années 1990 et surtout depuis 2000, l'État fédéral et les états fédérés tentent de limiter leurs investissements directs en enseignement supérieur. Ainsi, comme je l'ai remarqué plus haut, la part du secteur privé en enseignement supérieur s'accroît dramatiquement dans les années 2000. Cela se fait notamment dans les filières très rentables comme l'ingénierie et la gestion. Quand même, les institutions nationales publiques (comme les *Indian Institutes of Management*) restent sous le contrôle de l'État fédéral et exigent encore un examen d'entrée national pour admettre les étudiants (Carnoy *et al.*, 2013, pp. 120–121).

Hormis les différentes formes de financement, tous les programmes et les institutions indiennes d'enseignement supérieur sont affiliés à un conseil national appelé *National Assessment and Accreditation Council (NAAC)* pour leur évaluation et leur accréditation. Ainsi, bien qu'une grande partie de l'enseignement supérieur indien soit gérée par le secteur privé, tous les curriculums de l'enseignement supérieur indien sont administrés par les conseils et les administrations nationaux.¹⁵ En même temps, les politiques d'admission des universités sont aussi contrôlées par le gouvernement fédéral. Ces politiques comprennent surtout les proportions des étudiants des couches et des castes désavantagées que les institutions indiennes d'enseignement supérieur admettent. Par contre, les politiques liées aux frais de scolarité sont administrées davantage par les états fédérés (Carnoy *et al.*, 2013, p. 153).

Dans les années 2000, la croissance des instituts et les collèges privés, malgré une basse qualité, contribue à l'accroissement du nombre des étudiants en enseignement supérieur. Quand même, comme dans le cas des trois autres pays de BRIC, les instituts privés en enseignement supérieur sont plus susceptibles d'admettre les étudiants de la classe moyenne supérieure et de la classe supérieure. Comme le remarquent Carnoy *et al.* (2013): « students attending private higher education institutions are somewhat more likely to come from families with high income than students attending public institutions » (p. 63). Ainsi, bien que l'état indien applique les mesures positives envers les classes défavorisées dans les instituts publics, il semble que l'inégalité sociale dans la société indienne se reproduise en enseignement supérieur.

¹⁵ Dans le même ordre d'idée, le classement (*ranking*) des institutions indiennes de l'éducation supérieure est géré par *Ministry of Human Resource Development* du gouvernement fédéral indien, cf. <https://www.nirfindia.org/Home>

Basé sur ma revue de littérature, je peux diviser l'éducation supérieure en Inde postcoloniale en deux époques : la première phase de 1950 jusqu'à 1990 où l'état fédéral est chargé de l'expansion de l'éducation supérieure et ainsi, l'éducation supérieure se déroule davantage au niveau national. De plus, à partir de 1990 et la montée du néolibéralisme, la gouvernance de l'éducation supérieure indienne au niveau national était en déclin et les niveaux supranational et infranational se sont davantage affirmés. Ainsi, d'un côté le rôle des gouvernements provinciaux dans la gouvernance des universités a augmenté, et de l'autre côté les universités indiennes (par les programmes d'échanges internationaux et par l'internationalisation des curriculums) sont de plus en plus connectées aux universités mondiales. Ainsi, comme le dit Vinokur (2003, p. 37), alors que la gouvernance des universités indiennes est de plus en plus décentralisée, le savoir universitaire est davantage globalisé pour améliorer la compétitivité de l'économie indienne. En même temps, dans la même ligne que les transformations contemporaines des universités américaines, les questions d'interdisciplinarité et de multidisciplinarité dans les IÉS en Inde attirent de plus en plus d'attention chez les intellectuels indiens. Certains proposent l'expansion des programmes multidisciplinaires et d'ajouter les cours et les esquisses de recherches interdisciplinaires. Comme le dit Goyal (2018) :

« Even though proposals to incorporate interdisciplinary teaching and research appears to be secondary to many other more pressing problems that ail India's higher education system, it is this hopelessness that presents an opportunity to an interdisciplinary enthusiast. » (p. 355)

D. Propagation des valeurs à partir de l'éducation supérieure

Depuis les années 2000, les universités indiennes incluent de plus en plus le développement des compétences et le développement de certains traits de personnalité dans leur agenda. Dans ce sens, le *National Knowledge Commission Report* publié en 2007 utilise la notion de l'économie de

la connaissance (*knowledge economy*) qu'avait proposée Peter Drucker (1969) afin de redéfinir les stratégies de l'éducation supérieure en Inde. Comme le mentionne Chakravarti (2013) :

« The National Knowledge Commission Report has stressed the need to gear Indian education policies toward making India a knowledge economy, with a focus on creating IT proficiency, efficiency, innovation, enterprise, and excellence – all of which, it suggests, can be more effectively delivered by the market, rather than by a bureaucracy-ridden, corrupt, inefficient government system. » (p. 42)

D'après les enquêtes de Carnoy *et al.* (2013), les étudiants des collèges indiens (voire les institutions des études supérieures techniques) croient que leurs études collégiales améliorent leurs talents, connaissances et compétences. Comme le disent Carnoy *et al.* (2013) :

« About three-quarters of students in India also state that they had improved their technical knowledge and knowledge of engineering practices after coming to college. Around 60-70 percent of the respondents in India felt that their leadership, teamwork, problem solving, writing, and oral communication skills had increased. » (p. 209)

L'éducation supérieure indienne propage de plus en plus les valeurs libérales modernes. Comme le dit Kattumuri (2011) : « influences such as respect for learning and the concept of the right to equal opportunities regardless of caste or gender challenged traditional Indian society and promoted liberal values » (p. 171). Ce contraste de valeurs s'amplifie avec la montée de la libéralisation économique des années 1990 et la propagation des ÉG. Ces dernières ne sont pas un nouveau phénomène en Inde, mais elles se sont largement propagées dans le pays après la libéralisation économique. Ainsi, comme le remarque Doctor (2008), ces écoles fournissent les professionnels en gestion pour l'économie en croissance du pays (p. 3).

Par ailleurs, les cultures locales et nationales ont également des influences sur les attitudes et les pratiques de commerce. En s'appuyant sur les théorisations de Hofstede et ses collègues (Hofstede *et al.*, 2010, 2002; Minkov et Hofstede, 2013), Christie *et al.* (2003) montrent que « national culture has a strong influence on business managers' ethical attitudes » (pp. 263–287).

D'ailleurs, selon les résultats de leur étude, la culture indienne a la plus haute valeur statistique de « distance de pouvoir » (*power distance*) comparée à celle de la Corée du Sud et des États-Unis¹⁶. Dans ce sens, selon les Indiens, les hiérarchies administratives et la complaisance du subordonné envers son supérieur ne sont pas « immorales », alors que selon les Américains et les Coréens ces situations sont davantage conçues comme « immorales ». Autrement dit, l'inégalité de pouvoir chez les Indiens est relativement plus acceptée que certains pays industrialisés. D'après les auteurs, ce phénomène est l'un des indicateurs de la culture collectiviste de ce pays asiatique. Les résultats de cette étude montrent que près de 61% des répondants indiens estiment que « in the business world it is difficult to make ethically sound decisions because of the high degree of competitive pressure ». Les auteurs ajoutent que la majorité des répondants indiens pensent que « les gestionnaires de commerce dans ce pays ont deux standards éthiques; un standard pour la vie personnelle et un autre pour la vie professionnelle » (ma traduction, Christie *et al.*, 2003, p. 280).

Ce qui précède ouvre les pistes de réflexions sur les conflits et les compatibilités possibles entre les valeurs propagées par les institutions d'enseignement supérieur (plus particulièrement par les ÉG) et certaines valeurs traditionnelles indiennes. Néanmoins, il n'y a pas d'études empiriques sur les dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion. Cela démontre également un manque dans la littérature scientifique à ce niveau.

¹⁶ Les auteurs définissent le concept de distance de pouvoir (*power distance*) comme suit : « Power distance explains the way a society handles inequality among its members. It is defined “as the extent to which the members of institutions” (family, school and community) “and organizations” (places of work) “within a country expect and accept that power is distributed unequally” » (Christie *et al.*, 2003, p. 267).

E. Les écoles indiennes de gestion et le modèle américain

Les ÉG sont premièrement fondées aux États-Unis et par la suite se sont propagées autour du monde (Miles, 2016). Ainsi, dans un premier temps, j'explique l'évolution des écoles de gestion américaines pour ensuite élaborer sur celle des études gestionnaires en Inde qui en sont largement tributaires (Thakur et Babu, 2017).

L'école de Wharton à l'Université de Pennsylvanie fondée en 1881 est le premier institut universitaire de gestion/commerce. Jusqu'à 1929, il y avait environ 100 écoles similaires aux États-Unis. En 2000, 25% de tous les diplômes de baccalauréat et 25% de tous les diplômes de maîtrise aux États-Unis étaient attribués en gestion (Miles, 2016, pp. 65–66).

En se basant sur les propos de Thakur et Babu (2017) et ceux de Miles (2016), j'identifie les trois périodes historiques des écoles de gestion/commerce comme suit :

- 1- De 1959 à 1985 (l'enseignement basé plutôt sur la science que la pratique) : Dans cette période, les écoles de gestion développent une éducation fondée sur le savoir scientifique.
- 2- De 1985 à 2008 (le développement de l'entraînement professionnel en enseignement gestionnaire) : Lors de cette époque, les écoles de gestion développent les pratiques du savoir-faire et de l'opérationnalisation.
- 3- À partir de 2008 (l'enseignement de l'épanouissement individuel et du leadership aux étudiants en plus des autres aspects d'enseignement gestionnaire) : Durant cette dernière période, les écoles de gestion se penchent davantage sur le développement de la personnalité des étudiants à titre de dirigeants.

À partir des années 1980, ces institutions deviennent de plus en plus des écoles professionnelles dont le but est le leadership économique d'un pays, d'une région ou d'un secteur économique en transformant leurs étudiants en leaders et gestionnaires. D'après Ewing et Saporta (1992), l'aspect le plus important de cette professionnalisation est la propagation de certaines

attitudes, soit un nouvel éthos managérial chez les étudiants. Comme ils le précisent : « l'élément le plus important de l'école de gestion/commerce est peut-être son lien avec les attitudes américaines traditionnelles touchant à l'individualisme » (ma traduction, p. 270). De son côté, Krishnan (2008) spécifie que l'éducation en gestion suscite les changements dans les régimes de valeurs chez les étudiants. Comme il le dit : « self-oriented values become more important and other-oriented values become less important because of completing two years of management education » (p. 245). Similairement, Shepherd et Patzelt (2018) pensent que, dorénavant, l'entrepreneuriat comprend une cognition particulière basée sur une personnalité opportuniste qui est capable d'identifier les « capitaux de risque » et qui a accès à des connaissances locales et globales. Comme l'expliquent ces auteurs, l'éducation est l'une des formes de connaissance d'*a priori* dans le développement de l'entrepreneuriat.

Dans le contexte indien, comme le mentionnent Khan *et al.* (2017), les études en gestion commencent en 1954 par l'établissement d'*Indian Institute of Social Welfare and Business Management* à Calcutta. D'ailleurs, ce n'est qu'à partir des années 1960 que ces études sont davantage répandues dans le pays, surtout par l'état indien. En 1962, *Indian Institute of Management* est établi par l'état fédéral indien à Ahmedabad en collaboration avec *Harvard Business School*. Dans les années 1970, 1980 et 1990, l'état fédéral indien a mis en place d'autres branches de cette institution à Bangalore, à Lucknow et dans d'autres villes. L'éducation de gestion en Inde contemporaine est inséparable de la fondation des *Indian Institutes of Management (IIMs)* (Mehta, 2018). Ces derniers sont fondés sur la base des principes de gestion scientifique (introduits aux États-Unis dans les années 1930 et 1940) afin d'entraîner une classe des élites indiennes qui prendrait la charge de la modernisation des grandes industries indiennes. Thakur (2017) remarque les trois buts de la fondation des *IIMs* comme suit :

« (a) meeting the needs of Industry, Commerce and Government for managerial manpower, (b) assisting in the solution of management problems and (c) developing an indigenous literature on management through an effective program of teaching, research, consultation and publication. » (p. 185)

Il faut surligner que le développement des études gestionnaires en Inde (surtout les écoles d'élite¹⁷) par l'état indien avait pour but de soutenir les secteurs des services et de l'industrie dans le pays. Comme le dit Mukherjee (2014): « Management education has been widely recognized as one of the most important means for development » (p. 73). Selon Sahoo (2012), la croissance économique de l'Inde et l'intégration de cette économie dans l'économie mondiale engendre de plus en plus de demandes pour les connaissances managériales et donc, pour les diplômés des programmes de gestion (*management*).

Basé sur les propos de Sinha (2017), je peux identifier deux périodes dans l'éducation gestionnaire en Inde contemporaine : 1- la période nehruvienne (l'État développementiste) de 1947 à 1989 qui se caractérise par un large secteur public; et 2- la période de libéralisation économique à partir des années 1990. Par la suite, je mentionne les grands traits des mutations des études en gestion/commerce en Inde selon cette division des périodes.

Comme le souligne Sinha (2017), dans la période nehruvienne les écoles indiennes de gestion/commerce étaient en mesure de produire une classe des gestionnaires qui aient la charge de la transition du pays vers l'industrialisation. Ainsi, la plupart des gradués de ces écoles étaient tout de suite embauchés dans les administrations publiques. Par ailleurs, dans l'ère de la libéralisation qui commence à partir des années 1990, les gradués sont davantage embauchés par le secteur privé. Ainsi, il y a sept éléments qui changent le rôle des écoles de gestion/commerce

¹⁷ J'explique un peu plus loin, les différences entre les écoles d'élite et les écoles populaires.

dans l'économie indienne : 1- la globalisation; 2- la diffusion des nouvelles technologies d'information; 3- les investissements privés dans les écoles de gestion/commerce; 4- l'apparition des nouvelles théories de gestion et de commerce; 5- l'augmentation des frais de scolarité dans les écoles indiennes de gestion/commerce; 6- la croissance de l'employabilité des diplômés de ces écoles par rapport à l'ère nehruvienne; et, 7- l'augmentation constante des salaires des gestionnaires indiens.

Comme j'en ai parlé plus tôt, la libéralisation économique change l'économie indienne qui était axée sur l'administration publique (*public management-oriented economy*) à une économie axée sur les affaires (*business-oriented economy*). Ce changement transforme en même temps le parcours des ÉG et les pousse vers la pratique et l'enseignement de l'entrepreneuriat et de l'administration de commerce dans le secteur privé. Ainsi, la gestion et le commerce se chevauchent dans ces écoles. Encore selon Sinha (2017) :

« There has been a transition from the 'management' vision based on social imagination to a 'business' view of modern India during this time. It was driven by both a failure to create a shared vision of society and the global collapse of socialism. Liberalization transformed the narrative of modern India from being based on social formations of democracy and justice, to a more individual one where success was measured by the metric of income and a conspicuous consumption of goods and services. » (p. 49)

Par ailleurs, Vakkayil identifie les parties prenantes (*stakeholders*) des études en gestion en Inde contemporaine comme suit : l'État, la société civile, les entreprises, les leaders de business, les guildes académiques et les étudiants (Vakkayil, 2017). À cet effet, contrairement aux autres disciplines universitaires qui tournent majoritairement autour des corps professoraux et des étudiants, les ÉG comprennent les rapports compliqués entre les communautés universitaires et non-universitaires. Comme Sinha (2017) le précise aussi : « M.R. Rao, a prolific academician and

ISB's former Dean, says, 'A world-class business school requires two things; academic respectability and corporate support' » (p. 113).

Comme Thakur (2017) le remarque, contrairement aux années 2000 et 2010, les gestionnaires indiens des années 1960 et 1970 étaient supposés de suivre les biens et les intérêts publics, basé sur la gestion scientifique (p. 187). Sloan, l'un des théoriciens de cette gestion scientifique croyait que : « the professional manager was a person who was supremely rational, would operate only with facts, not intuition or gut feel and would see his main role as that of supervising the creation and review of annual operating budgets and things like that » (Thakur et Babu, 2017, p.vii). Ainsi, dans la période de la révolution gestionnaire où le contrôle du capital et des modes de production est le moyen principal de la domination socioéconomique, les gestionnaires jouent un rôle éminent dans les mutations sociales-économiques des sociétés en développement. Jammulamadaka (2017) définit bien la classe des gestionnaires :

« Managers therefore refer to that class of people who manage the organization for the shareholders. The organization or the corporation itself refers to large Weberian corporate hierarchies and bureaucracies that privilege a certain kind of training. From Weberian bureaucracies to post-Fordist organizations, the notion of rigid hierarchical bureaucratic control exercised through and by trained Management remains pervasive. » (p. 25)

Par ailleurs, Jammulamadaka (2017) pense que dorénavant les matériels pédagogiques des écoles de gestion sont basés sur l'idéologie du marché et reflètent les besoins du capitalisme du libre marché. Comme il le précise :

« This ideology is practically indistinguishable from its American capitalist version « market Managerialism » which insists that « only markets run by professional managers can efficiently organize human interaction. » » (p. 28)

En se penchant sur l'étude de Greer et Singh (2000), Jammulamadaka (2017) remarque que la croissance de la contribution des grandes corporations dans les années 1980 et 1990 augmente la demande pour les gestionnaires/businessmen à l'échelle mondiale (p. 28). Cette transformation

du capitalisme mondial change les curriculums des écoles de gestion en les éloignant de la gestion scientifique et les rapprochant de plus en plus d'une idéologie dogmatique. C'est dans ce sens que Thakur (2017) souligne que dans leurs curriculums, les écoles indiennes de gestion accentuent davantage les « opportunités » sociales que les « contraintes » sociales. Comme il le dit Meyer :

« Management schools and management curricula are dominated by economics. There is a preference for models over hypothesis testing, with the corollary belief that models derived rigorously from the premise of utility maximization describe how people ought to behave, even if they do not always behave that way. The preference for models is especially strong among MBA students, who seek answers rather than questions and want to learn about opportunities rather than constraints. » (Meyer dans Thakur, 2017, p. 198)

Au niveau des matériels pédagogiques, bien que les écoles indiennes de gestion soient plus ou moins indépendantes dans la conduite de leur direction, leurs manuels scolaires sont contrôlés par *NCERT (National Council for Education Research and Training)* qui définit leurs programmes d'enseignement (Jaffrelot *et al.*, 2013, p. 103). Par rapport à l'administration de l'enseignement et à la pédagogie, Sahoo (2012) propose que les écoles indiennes de gestion se penchent sur les éléments suivants afin d'améliorer leur qualité d'enseignement :

- Avoir la flexibilité dans la création des programmes d'études;
- S'éloigner de la marchandisation des études managériales;
- Donner plus de liberté aux étudiants dans le choix des programmes et des cours à suivre;
- Encourager davantage la diversification des étudiants qui entrent dans les programmes de gestion. Il ne faut pas se limiter uniquement aux étudiants qui viennent des programmes d'ingénierie;
- Encourager la diversité parmi les membres des corps professoraux surtout au niveau des caractéristiques sociales comme l'appartenance aux castes ou aux classes sociales;
- Promouvoir le respect aux codes éthiques dans les instituts de gestion;
- Garder une connectivité étroite avec le secteur privé. (ma traduction, pp. 80-81)

Sahoo (2012) propose aussi à ces écoles d'entreprendre les démarches suivantes pour entretenir certaines caractéristiques socioprofessionnelles chez les étudiants. Il les souligne comme suit :

- Nourrir les qualités de leadership chez les étudiants ainsi que les compétences nécessaires pour les futurs gestionnaires;

- Préparer les étudiants avec les compétences de résolution de problème surtout dans les milieux de travail incertains;
- Développer les capacités de réflexions et d'esprit critiques chez les étudiants;
- Développer les capacités de communication effective;
- Encourager les modes d'études multidisciplinaires chez les étudiants;
- Cultiver l'esprit de la créativité et de l'innovation chez les étudiants. (ma traduction, p. 81)

Tout comme Sahoo (2012), Khan *et al.* (2017) pensent que les études managériales en Inde ont pour but de transformer et développer certaines aptitudes et compétences individuelles chez les gradués. Comme ils le précisent : « On completing their management education, graduates are expected to become liberated intellectuals and proficient problem solvers » (p. 86). En citant Dayal (2002), Khan *et al.* (2017) argumentent que les études gestionnaires ont pour but de développer les compétences par le biais des démarches suivantes : acquérir les connaissances nécessaires pour effectuer efficacement les tâches gestionnaires; approfondir les perspicacités indispensables pour faire face aux questions et problèmes professionnels (surtout dans les situations d'incertitude); et, développer les qualifications individuelles comme la résolution de problèmes et la communication effective (pp. 88–90). De son côté, Jayaram (2012) pense que même les universités techniques indiennes comme les IITs (*Indian Institutes of Technology*) incitent l'entrepreneuriat chez les Indiens. Comme il le dit : « IIT Bombay a pour mission institutionnelle d'encourager et de promouvoir l'entrepreneuriat » (ma traduction, pp. 175–176).

Dans le même sens, l'institut d'IIM-Ahmedabad s'appuie davantage sur les aptitudes personnelles des étudiants et essaie de surligner les impacts sociétaux et managériaux de ces futurs gestionnaires. Comme son site-web le précise :

« The two-year full-time Post-Graduate Programme in Management (PGP), rated as the toughest MBA programme in the world to get admission, is the flagship programme of IIMA. Its main objective is to develop young men and women into competent professional managers, capable of working in any sector of organized activity, proceeding leadership and achieving excellence in performance while contributing to the welfare of the larger society. The programme specifically attempts to:

Equip students with the required conceptual and interpersonal skills and sense of social purpose for managerial decision-making;

Develop leadership capabilities to act as change agents and be a source of motivation in the organizations they work in;

Nurture the desire to excel in performance without compromising integrity, honesty and fairness.
»¹⁸

D'ailleurs, comme Khan *et al.* (2017) le soulignent, les études en gestion font de plus en plus d'attention aux sciences humaines et sociales afin de développer les compétences des gradués au niveau de la communication sociale. En proposant que les tentatives vers l'utilisation des sciences humaines et sociales comme l'anthropologie devraient s'étendre davantage, Khan *et al.* (2017) rappellent que la connaissance des dimensions culturelles chez les étudiants des programmes de gestion les soutiendrait dans leurs cheminements professionnels. Selon eux, la créativité et les compétences communicationnelles peuvent se développer par le biais des stages industriels et des projets de recherche collectifs. En outre, en s'appuyant sur les propos de Chebolu (2013), Khan *et al.* (2017) ajoutent qu'un passage vers les curriculums centrés sur les étudiants et les projets menés par eux plutôt que sur les examens peut également contribuer au développement de la créativité et des compétences communicationnelles chez les étudiants (p.95). C'est dans ce sens que Khan *et al.* (2017) proposent la promotion de l'anthropologie des affaires (*Business anthropology*) aux ÉG afin de former les aspects susmentionnés chez les étudiants. Analysant les impacts occidentaux sur les curriculums des écoles indiennes de gestion, Khan *et al.* (2017) concluent que les études managériales indiennes suivent les modèles occidentaux (surtout américains) sans les adapter assez bien aux réalités et aux besoins de la société et de l'économie indienne.

¹⁸ <https://www.iima.ac.in/web/pgp/programme>, consulté en 2020

Cette transformation de la pensée et des compétences personnelles des étudiants est directement impactée par l'internationalisation des études managériales. Depuis les années 2000, les programmes de MBA sont parmi les programmes d'études les plus internationalisés dans le monde (Hawawini, 2016, p. 51). À titre d'exemple, le rapport de l'AACSB (2020) mentionne que depuis les années 2010, de plus en plus de programmes et de certificats en ligne et à distance sont offerts dans les ÉG. Après la Deuxième Guerre mondiale, des experts et des scientifiques des pays en développement sont partis aux États-Unis et l'Europe de l'Ouest afin d'étudier les sciences modernes et d'apprendre l'institutionnalisation de l'éducation supérieure (Knight et Wit, 1997; Hawawini, 2016, pp. 73–74).

Tout compte fait, je pourrais résumer l'internationalisation des programmes indiens de gestion comme suit :

- Les ÉG en Inde sont les programmes universitaires les plus internationalisés dans le pays;
- Par rapport aux pays en développement, l'internationalisation des universités indiennes est davantage élevée. Quand même, les universités indiennes ne sont pas aussi internationalisées que les universités européennes et américaines;
- Les professeurs et les étudiants indiens qui retournent en Inde après avoir passé quelques années à l'étranger sont les sources primaires de l'internationalisation des universités indiennes;
- La langue anglaise renforce davantage l'internationalisation des curriculums et des programmes des universités indiennes.

1. Typologie des écoles indiennes de gestion

Aujourd'hui, il y a plus de 3900 écoles de gestion en Inde (Babu, 2017, p. 178). Ces institutions diffèrent grandement selon la qualité d'enseignement et la quantité des étudiants et des professeurs. Plusieurs chercheurs essaient de typifier les ÉG afin de mieux comprendre leurs contributions dans l'éducation supérieure indienne. De son côté, Chazot (cité dans Jaffrelot *et al.*

(2013)) catégorise ces types d'instituts par rapport à leur affiliation aux différents conseils d'éducation (*Boards*) : affiliés aux conseils fédéraux ou affiliés aux conseils des états fédérés. En même temps, comme le remarque l'auteur, il y a deux types d'université en Inde : les instituts privés et les instituts publics. Kumar (2018) mentionne que les universités privées jouent un rôle plus éminent qu'auparavant dans le perfectionnement de l'éducation supérieure en Inde. Comme il le dit : « a new generation of private universities is assuming a leadership role in raising the quality of higher education » (pp. 21-22). Quand même, cet auteur souligne que ces universités affrontent les défis fondamentaux (comme leur financement) qui compromettent leur indépendance et la qualité d'enseignement.

Certaines institutions privées disposent d'un haut niveau de qualité en enseignement et en recherche et peuvent bien collaborer avec les institutions publiques d'élites en enseignement et en recherche. Un exemple de ces institutions est *Indian School of business (ISB)* (Sinha, 2018, pp. 106-128). Comme le dit Sinha (2017), les institutions privées offrent davantage les programmes axés sur l'efficacité et l'intensité avec les moindres coûts possibles. Par exemple, *Indian School of business (ISB)* offre des programmes de MBA d'une seule année contre deux ans dans les *IIMs* (Sinha, 2018, pp. 112-120).

Comme je l'explique dans une autre étude, je distingue deux grandes catégories d'écoles de gestion en Inde contemporaine : les écoles publiques et élitistes et les écoles privées et populaires (Jafary, 2019a). Cela ne veut pas dire que toutes les écoles publiques sont élitistes et toutes les écoles privées sont populaires, mais indique davantage une tendance générale dans la majorité des ÉG. Il existe rarement des écoles publiques populaires et des écoles privées élitistes. Je reconnais donc ces deux grandes catégories d'institutions avec les caractéristiques suivantes : bien que les écoles publiques et élitistes soient réservées aux étudiants élitistes et sélectionnés, les

écoles privées et populaires sont plus répandues et plus peuplées. En même temps, les institutions privées et populaires sont davantage fréquentées par les étudiants qui ne sont pas forcément les plus « éduqués » ou « talentueux ». Comme je l'explique :

« I should distinguish at least between two general levels of managerial education in India. The first one englobes the elitist level which consists mainly of state-run institutions that attract the best candidates in the country. The other one could be labeled as popular level which contains normally private institutions which are more inclined to lecture based education» (Jafary, 2019a).

2. Les écoles indiennes de gestion et la domination épistémique

La question d'établissement des partenariats académiques est un enjeu crucial chez les écoles indiennes de gestion. Les partenariats entre les instituts indiens élites et les instituts internationaux comprennent les partenariats qui sont initiés par les instituts indiens afin d'améliorer leur rang international et importer les connaissances. Comme le mentionne Sinha (2017) aussi, les meilleures écoles internationales de gestion (surtout *Harvard Business School*, *Stanford Graduate Business School*, *Wharton School*, *Kellogg Graduate School of Management*, et *London Business School*) peuvent même jouer à l'occasion, le rôle de formateurs dans les écoles d'élite en Inde (pp. 112-120). Par ailleurs, les institutions privées se penchent davantage sur les partenariats nationaux et locaux afin d'enrichir la qualité de leur enseignement.

Tout bien considéré, la globalisation est un aspect important dans le développement des écoles indiennes de gestion. Ces dernières sont dorénavant liées aux matières qui sont enseignées dans les ÉG autour du monde. Comme j'en ai parlé, l'enseignement en gestion ainsi que les curriculums de ces programmes d'études sont importés des grandes universités américaines comme *Stanford*, *Harvard* et *MIT*. Selon Babu, « In India, the business schools are traditionally modelled according to the American counterparts, and the approach towards the design of the business curricula in no different » (Babu, 2017, p. 165). Ainsi, comme le remarquent Babu et Thakur (2017), il y a une forte dissonance entre l'éducation dans les écoles indiennes de gestion

et les réalités sociales et politiques du pays (p. 4). Bhattacharya (2017) pense aussi que l’histoire politique indienne et l’histoire indienne de commerce sont négligées dans les curriculums de ces instituts. Babu et Thakur (2017) identifient les trois formes d’emprunts par les écoles indiennes de gestion directement des États-Unis : la littérature, les outils, et les techniques (pp. 11–12). Jammulamadaka (2017) souligne quand même la volonté des gestionnaires indiens pour la résistance contre la « domination épistémique » dans les écoles de commerce (p. 39). Comme il le dit :

« This strand of work sought to incorporate elements of spiritualism into improving workforce Management and reduction of workplace stresses. Broadly framed as value-based Management, this strand spilled over into ethical perspectives and sought to reduce the stresses of workplace by emphasizing spiritual aspects of work. The Management Centre of Human Values (MCHV) at IIM Calcutta was also set up for the purpose of examining Indian mythologies, scriptures and history to develop leadership lessons for Management. A significant volume of non-academic writing of this kind also developed in India » (Jammulamadaka in Thakur et Babu, 2017, p. 35).

Dans ce sens, Jammulamadaka (2017) défend l’adoption des relations interpersonnelles (la *cite domestique* dans le langage boltanskien) dans les milieux de travail indiens (pp. 40–41). Par contre, Neog (2017) critique le rôle des éthiques personnelles dans le commerce en Inde. Selon lui, les éthiques de commerce en Inde sont réduites à la simple logique de « charité ». Comme il le dit :

« It is believed that being ethical in business means doing endless charity work for others. Ethical business requires us to sacrifice all our personal and professional gains. Ethics teaching, in this sense, is a platform which nurtures certain forces for creating obstacles to the growth of business activities » (p. 134).

Je peux remarquer que la perception susmentionnée sur l’éthique des affaires en Inde s’inscrit dans un discours en commerce selon lequel, le but des activités économiques n’est pas uniquement les gains financiers mais aussi « le statut social et la satisfaction de gagner » dans la vie sociale (Solomon, 1993, p. 357). D’ailleurs, Neog (2017) rappelle que pour la perception indienne dominante, la moralité est égale à la spiritualité. Ainsi, l’enseignement de l’éthique des

affaires (*business ethics*) est plutôt négligé dans les ÉG car cela est perçu comme un encadrement moral importé de l'occident (Thakur et Babu, 2017). Dans le même sens, Babu (2017) remarque que les écoles indiennes de gestion sont réticentes pour enseigner le droit car cette discipline ne joue pas de rôles importants dans la conduite de commerce en Inde. Dans ce sens, alors que l'État de droit est nécessaire pour la prospérité du commerce selon Babu (2017), la conduite du commerce en Inde n'est pas complètement encadrée par la loi car tout ce qui est perçu « éthique » en Inde, n'est pas complètement identique à tout ce qui est perçu « légal » (pp. 159–181).

Alors que ces tentations de localisation des études en gestion se penchent sur les besoins de la société indienne afin de redéfinir les trajets de ces études universitaires, certains érudits indiens ne font que reproduire les mêmes *discours de justification* professionnels dans d'autres mots. Autrement dit, dès son apparition, le managérialisme indien essaie de faire un compromis entre les valeurs gestionnaires américaines et les valeurs indiennes. Comme le pense Jammulamadaka (2017) aussi : « In all these attempts at resisting and Indianizing, the epistemic and ontological dominance of Management and Managerialism was never questioned » (p. 35). Dans ce sens, cet auteur propose à la gestion indienne de se détacher des catégories épistémiques occidentales. Comme il le dit :

« Decolonization of knowledge can be accomplished only with a respectful acknowledgement of different societies. It begins by delinking from Western epistemic categories and examining phenomena from other sets categories including those of the once colonized » (Jammulamadaka, 2017, p. 40).

Ce processus de détachement épistémique semble quand même très compliqué à compléter. De ce point de vue, à partir des années 2000, certains érudits indiens tentent de décoloniser et localiser les études en gestion. Les intellectuels indiens réitèrent de plus en plus l'importance du développement de la recherche et de l'innovation dans les instituts indiens de l'éducation

supérieure. Comme Kumar (2018) le constate, la recherche et l'innovation sont les facteurs essentiels pour l'amélioration de la position des universités indiennes dans les classements universitaires globaux (pp. 5-8).

En même temps, une autre raison pour cette dissonance entre les écoles indiennes de gestion et les réalités socioéconomiques du pays est la faible intervention des organismes fédéraux dans les programmes de ces écoles. Ainsi, la plupart de la matière enseignée dans ces écoles est importée des écoles semblables aux États-Unis ou en Angleterre. Comme le dit Jammulamadaka (2017) :

« Thus, the modernist aspirations of a modern Indian leadership under Nehru with active guidance from Ford Foundation and its technical collaborators, the MIT and Havard University, manifested in the dawn of American style Management or what we recognize as Management education in India. These IIMs explicitly aimed at developing people for Managerial careers » (p. 32).

3. *Sujets d'enseignement*

La majorité des étudiants indiens des programmes de maîtrise en gestion viennent des programmes de baccalauréat qui ne sont pas liés à la gestion. Il existe surtout une présence disproportionnelle des anciens ingénieurs dans les ÉG (Babu et Thakur, 2017, p. 8). L'abondance des ingénieurs a poussé ces instituts vers une vision mécanique et mathématique en enseignement de la gestion depuis les années 1950 jusqu'aux années 1980. Quand même, cette forme de gestion n'atteint pas ses buts en Inde dans les années 1980 en même temps que les plans d'industrialisation massive du pays échouent. À cet égard, comme le dit Neog (2017), certains théoriciens indiens en gestion tentent d'introduire les éléments d'éthique indienne afin de « moraliser » les études gestionnaires et éloigner ces dernières du scientisme pure (pp. 127–140).

De son côté, Vakkayil (2017) se concentre sur les problèmes contemporains de l'enseignement de comportement organisationnel (*Organizational Behaviour_OB*) dans les écoles indiennes de gestion. Voici, brièvement, les enjeux élaborés par cet auteur :

- Les syllabus sont davantage importés des écoles de gestion américaines;
- L'enseignement est plus pratiqué que la recherche;
- L'enseignement des comportements organisationnels (*OB -Organizational Behavior*) est accompagné avec celui des ressources humaines (*RH*);
- Les théories macro-organisationnelles sont moins présentes;
- Les programmes intensifs de courte durée sont davantage présents;
- Hors du contexte universitaire, les professeurs et les étudiants ont des relations personnelles;
- Les étudiants ont des expériences pratiques d'emploi pendant leurs études.

Vakkayil (2017) estime que les études de comportements organisationnels en Inde manquent de rigueur et de pertinence à cause de la dissonance avec les réalités du pays. Comme il le dit : « Here, rather than imitating Western approaches that privilege paper productivity, we need to develop our own models for what constitutes good research » (p. 89). Tout comme Vakkayil (2017), Panda et Gupta (2014) proposent plus de liens et d'influence mutuelle entre les ÉG et les entreprises. Comme ils le disent :

« Business schools should forge meaningful collaboration with the corporate world that facilitates interaction between academic researchers and corporate executives in multiple forums and helps them share and exchange ideas, problems and issues » (Panda et Gupta, 2014, p. 165).

Sharma et Basu (2017) de leur côté proposent l'expansion de l'enseignement des mathématiques pour rendre les études en gestion plus applicables et plus adaptées aux besoins des entreprises. Ainsi, d'un côté ils suggèrent l'établissement des liens entre le secteur d'industrie et les écoles indiennes de gestion, et de l'autre côté, ils croient que les corps professoraux doivent tenter d'adapter davantage les matières enseignées aux besoins des industries indiennes. En même

temps, Sharma et Basu (2017) pensent que ces écoles doivent encourager les chercheurs à faire des publications pertinentes dont les industries indiennes peuvent bénéficier. Comme ils le mentionnent : « institutions should also create incentives for researchers with a focus on application-based contribution specific to Indian industries » (p. 108).

En outre, Ray (2017) souligne que l'enseignement de l'économie dans les instituts indiens doit se concentrer plutôt sur les études de cas pertinentes et applicables que sur les théories économiques. Ainsi, alors que l'enseignement de l'économie est basé sur les méthodes déductives, l'auteur propose l'application des méthodes inductives et les études de cas en enseignement de l'économie dans les écoles de gestion. En même temps, l'auteur suggère l'enseignement de la finance et de la macro-finance à côté de l'économie dans ces instituts afin de faciliter les liens entre ces instituts et les mutations économiques de la société (pp. 110–124).

F. Professionnalisation

La plupart des écoles indiennes de gestion mettent l'accent sur la professionnalisation comme un aspect essentiel pour améliorer leur statut académique et pour attirer les meilleurs étudiants possibles avec les plus de ressources possibles. Comme le dit Sinha (2017) :

« If recruiters were our customers, then we should invest in building relationships with them. So, we set up a recruitment office staffed by very high-quality professionals with good connections to industry, people who could go out and convince CEOs and heads of HR that there was plenty of talent to be found at ISB and they should come and recruit there. We invested heavily in the recruitment process, and that was another innovation in India. » (p. 120)

D'ailleurs, comme le pense Ravichandran (2009), l'éducation en gestion en Inde est particulièrement dérivée des pratiques et des pensées occidentales. Ainsi, bien que le mysticisme et les éléments fondamentaux de la culture indienne soient parsemés dans les programmes en gestion en Inde dans certaines écoles, l'épine dorsale de ce système d'éducation reste encore largement importée de l'Occident. Selon notre auteur qui est lui-même l'une des figures éminentes

dans une école de gestion en Inde, le désir des corporations vers l'efficacité organisationnelle a significativement influencé la direction de ces écoles. Comme il le précise :

« Western corporate world is obsessed with operational efficiency and not necessarily effectiveness. This has brought tremendous desire and motivation to top management of organizations to focus on performance (quarter to quarter, year to year) rather than organizational purpose. This unintended transformation is possibly the root cause of the morality crisis, governance issues, irresponsible behavior of corporate citizens in the overall global context. »
(Ravichandran, 2009)

Dans ce sens, Ravichandran (2009) pense que les motivations financières sont les plus présentes et dominantes chez les étudiants des diverses branches d'études en gestion dans le pays. Cet auteur suggère que les diplômés des écoles réputées de gestion doivent être orientés vers l'« accomplissement de la tâche » jusqu'à ce qu'ils puissent acquérir les « statuts iconiques ». Autrement dit, les étudiants doivent développer davantage les deux formes de motivations financières et statutaires.

Par ailleurs, Ravichandran (2009) pense que les motivations axées sur le développement de personnalité amènent les étudiants à mieux servir le bien-être de leur société. Comme il le précise :

« ... the same individual's contribution to the society can be much more enhanced if they are groomed with issues relevant to personality development and leadership, character building, purpose in life, dignity, self-respect and respect for others, compassion and spirituality » (Ravichandran, 2009).

Mes revues de littérature sur la place des écoles indiennes de gestion dans le développement socioprofessionnel des étudiants m'amènent à élaborer dans la prochaine section, la cognition entrepreneuriale qui est, dépendamment des situations, renforcée et développée dans les ÉG.

VI. Objectifs et questions de la thèse

Dans ce chapitre, je développe d'abord les lacunes de la littérature scientifique et la manière dont cette thèse vise à contribuer à l'avancement des connaissances. Je souligne la rareté des publications en sociologie de la gestion appliquées à l'Inde et le manque de données empiriques sur les attitudes des étudiants indiens. Cette thèse tente d'étendre l'analyse de Luc Boltanski et ses associés sur les processus de justification de l'action et, d'appliquer l'analyse s'inspirant des travaux de Max Weber et de Dominique Schnapper. Dans un deuxième temps, j'aborde les principaux objectifs de la thèse ainsi que les questions de recherche qui en découlent.

A. Lacunes dans la littérature scientifique et contribution de la thèse

Ce sous-chapitre est dédié à une discussion particulièrement importante dans le cadre de la thèse : les points manquants dans la littérature scientifique et comment cette thèse va contribuer à les combler. Dans ce qui suit je vais en parler en référant à quelques sources académiques.

1. *Le peu d'études sur la situation indienne, surtout en gestion*

L'étude du rôle du contexte socioculturel des étudiants en MBA dans la dynamique des discours socioprofessionnels de justification est une première analytique parmi les études sociologiques dans le contexte indien. Ainsi, par le biais d'entretiens approfondis, j'explique comment le contexte socioculturel des étudiants et leurs études de gestion se combinent pour affecter leurs préférences professionnelles. Deuxièmement, il existe peu d'études sur les discours de justification des étudiants des ÉG en Inde. Plus particulièrement, il est rare que les sociologues ou les chercheurs des autres disciplines s'intéressent aux dynamiques discursives et aux projections professionnelles des étudiants des ÉG. Chez la plupart des sociologues, surtout dans

les pays en développement comme l'Inde, il y a peu de différences entre les études en gestion et les études des autres disciplines. Dans ce sens, en adoptant le cadre théorique du pragmatisme français en sociologie, cette thèse ouvre une nouvelle porte théorique vers les études sociologiques des discours mobilisés par les étudiants des ÉG.

Par ailleurs, peu d'études sur les écoles indiennes de gestion distinguent les conditions socio-professionnelles des étudiants des écoles d'élites (davantage publiques) des écoles populaires (davantage privées). À cet effet, je tente de présenter une description approfondie et comparative des dynamiques discursives dans les différents types d'écoles. Je réponds ainsi à la suggestion de Yeravdekar et Behl (2017) qu'une étude comparative entre les écoles publiques et privées en Inde est nécessaire afin de donner une meilleure idée du fonctionnement du système éducatif du pays. Comme ils l'énoncent :

« A strategic analysis using practical cases from India would intend to depict specific strategies and a comparative study would help in understanding the difference between private and public sector educational institutions in running the organization and optimizing their investment on these factors » (Yeravdekar et Behl, 2017, p. 667).

2. *Le besoin de données empiriques*

Concernant les discours de justification du monde entrepreneurial et commercial, les études actuelles comme celles dirigées par Shepherd et Patzelt (2018) comprennent davantage des discussions théoriques que des données empiriques, ni assez de discussions sur l'importance des différents contextes sociaux et culturels dans les pays asiatiques. Il est donc crucial d'étendre les études empiriques sur les dynamiques des discours en commerce et en entrepreneuriat dans les contextes des pays émergents comme l'Inde. Dans ce sens, ma thèse ouvre de nouveaux horizons vers les réflexions approfondies et contextualisées dans les pays asiatiques. Comme je l'explique dans une autre étude :

« For instance, the impact of higher education on entrepreneurial cognition is one of the main platforms that can be developed by researchers. Also, sociologists and economists may further analyse the expansion of entrepreneurship in the developing world, especially South Asia. In the same vein, scholars may follow reflections on how different cultural contexts drive or restrain entrepreneurship based on the topics of this book » (Jafary, 2019b).

Compte tenu de ce qui précède, je travaille sur les données empiriques en partie pour explorer les différents aspects de l'expérience vécue de la vie étudiante chez les étudiants des ÉG. En plus, les données empiriques sur le sujet de cette thèse révèlent pour la première fois, les impacts des études en gestion sur les mutations discursives des étudiants dans le contexte particulier de l'Inde contemporaine.

3. Étendre l'analyse boltanskienne hors du contexte français

En plus de l'exploration des expériences vécues et des discours des étudiants, cette thèse vise à approfondir les connaissances et les compréhensions théoriques. Au niveau théorique, malgré l'analyse de Boltanski et Chiapello (1999) du nouvel esprit du capitalisme et de la cité par projet¹⁹, il existe plusieurs lacunes dans leur étude des transformations du monde de la gestion. Selon Ross, le défaut fondamental du livre est le fait que ce dernier est basé uniquement sur le contexte français. Comme il le remarque : « The place of broader transnational trends, whether economic, cultural, or political, is thus somewhat neglected, and readers get the sense that France's story is more unique than in fact it has been. » (Ross, 2000, p. 107). Dans le même sens, Turner (2007, p. 414) pense aussi que le livre est trop limité au contexte français et ne discute pas du nouvel esprit du capitalisme dans le processus de la globalisation. Il écrit qu'« il y a peu de référence à l'ethnicité et à la religion » dans l'étude de Boltanski et Chiapello (1999), alors que les migrations des forces de travail font changer les proportions ethniques des ouvriers et des cadres

¹⁹ Voir le chapitre VII (l'examen des théories)

en France, comme ailleurs. Ainsi, selon Turner (2007), l'étude du nouvel esprit du capitalisme ne devrait pas uniquement se limiter à l'étude des régimes occidentaux de la justification. Comme il le remarque: « although a conceptual analysis of capitalism does not require any reference to Islam, any discussion of regimes of justification in France can hardly avoid it » (Turner, 2007, p. 414). Albertsen (2005) de son côté, remarque aussi que le modèle de la cité par projet est sur la base du contexte français alors qu'il y a des cas comme la Grande Bretagne qui suivent d'autres modèles que la France « connexionniste » (Albertsen, 2005, p. 77). Boltanski et ses collègues encouragent également l'application de leurs travaux à d'autres contextes que le contexte français (Boltanski et Chiapello, 1999).

De mon côté, j'élargis les réflexions théoriques de Boltanski et ses collègues vers le contexte indien qui expérimente en même temps les effets modernes et les vagues postindustrielles. Ainsi, j'analyse entre autres, la place de la cité par projet dans les discours des étudiants des ÉG en gardant une attention particulière aux connaissances socio-culturelles préalables et aux contextes sociaux des étudiants.

4. Appliquer l'analyse schnappérienne-wébérienne

Outre l'extension du cadre théorique boltanskien, au niveau de l'analyse des données empiriques, cette thèse utilise un croisement des typologies d'étudiants et de la dynamique de leurs discours de justification. Ainsi, l'identification et l'explication scientifique des types d'orientations socioprofessionnelles des étudiants indiens des écoles de commerce sur la base de l'analyse théorique wébérienne-schnappérienne des types idéaux constituent en une première avancée apportée par cette thèse. Cette typologie, définie et développée en relation avec la dynamique des discours de justification, peut ouvrir de nouvelles pistes de réflexion théorique pour la réalisation d'études similaires dans d'autres contextes éducatifs et socioculturels.

Mes réflexions sur les lacunes des études précédentes m'amènent à préciser dans la section suivante, les objectifs et les questions de la thèse.

B.Objectifs et questions de la thèse

Comme mentionné précédemment, j'étudie les dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion. Par un discours de justification, je comprends un discours légitimé et axé sur la justification qui peut être traditionnel aussi bien que moderne, que les individus mobilisent pour conduire leurs actions. Dans cette thèse, je m'intéresse aux discours de justification axés sur les activités professionnelles et non professionnelles mais je me concentrerai davantage sur les activités professionnelles compte tenu du contexte professionnel dans lequel les études de terrain sont acheminées. Afin d'opérationnaliser cette thèse, j'ai choisi deux types d'écoles de gestion en Inde : une école d'élite et publique et trois écoles populaires et privées. Dans mes discussions sur la méthodologie, j'éclaircis davantage comment je concrétise l'étude des dynamiques des discours de justification des étudiants de ces instituts en me servant des observations et des entrevues avec les étudiants.

Révisons maintenant les objectifs de la thèse et leurs éléments sous-jacents.

Premier objectif principal: *Scientifiquement décrire et analyser les discours de justification mobilisés par les étudiants et les étudiantes en gestion et les rapports entre les différentes formes de discours.* À cette fin, je tente de répondre aux questions suivantes :

- Quels discours de justification les étudiants s'approprient-ils pendant leurs études? Plus spécifiquement, comment les étudiants en viennent-ils à percevoir et se représenter le monde entrepreneurial et celui de l'administration du commerce au cours de leurs études? Comment justifient-ils les différents principes de grandeur des personnes engagées dans ces mondes, leur prestige ou leur compétence ?

- Quelles sont les dynamiques entre les connaissances et attitudes socio-culturelles préalables des étudiants et les discours de justification acquis lors des études? Plus généralement, quelles sont les dynamiques entre les différents discours de justification?

Afin de comprendre et décrire comment les étudiants dans les instituts de gestion se sont appropriés les discours de justification qu'on y professe, j'utilise des entrevues en accordant une attention particulière aux modes de justification de leurs activités socio-professionnelles.

Deuxième objectif principal: *Comprendre et analyser les types d'orientations professionnelles chez les étudiants des écoles indiennes de gestion et le rôle des études en gestion dans les orientations socio-professionnelles projetées.* Afin d'avancer ce deuxième objectif, je réponds aux deux questions ci-dessous en utilisant les entrevues et en les mettant dans le contexte des connaissances socioculturelles préalables des étudiants. Après avoir révisé les entrevues en lien avec mes observations de terrain, je distingue les types idéaux d'orientation socio-professionnelle que j'analyse en rapport avec les analyses des discours de justification. Voici les questions appropriées au troisième objectif principal :

- Comment les étudiants se projettent-ils dans le futur sur le plan professionnel ?
- Quels sont les discours de justification que les étudiants mobilisent selon les types d'orientations socio-professionnelles?

Troisième objectif principal: *Comprendre et analyser les motivations pour les études en gestion et le rôle de ces études dans le développement des discours de justification.* Pour atteindre cet objectif, je réponds aux questions suivantes avec l'objectif de comprendre de manière scientifique les impacts des études gestionnaires sur leurs attitudes et mentalités socio-professionnelles et comment ces étudiants font des compromis entre les discours de justification issus de leur socialisation primaire et ceux auxquels leurs études les exposent :

- Quelles sont les principales motivations des étudiants pour suivre des études en gestion?
- Comment les étudiants décrivent-ils leur expérience pendant leurs études gestionnaires?
- Comment peut-on décrire les impacts possibles des études en gestion sur les attitudes et mentalités socio-professionnelles des étudiants?

Afin d'aborder cet enjeu, j'ai décidé de faire les entrevues uniquement avec les étudiants de deuxième année de MBA qui sont proches de la fin de leurs études. Je suppose que ces étudiants ont déjà une vision relativement claire des effets de leurs études sur leurs perspectives et cheminements socio-professionnels. J'ai donc décidé de poser quelques questions sur les expériences des étudiants dans les écoles de gestion. Ces questions se trouvent au début, au milieu et à la fin de l'entrevue, justement pour bien capter ce que les répondants ont à dire sur les effets possibles des études gestionnaires (voir le Guide d'entrevue page 274).

VII. Examen des théories

Comme nous le verrons plus tard, afin d'atteindre les objectifs principaux de la thèse, je m'appuie davantage sur les entrecroisements des perspectives théoriques inspirées du pragmatisme français (renforcé par certaines discussions des cultures d'entreprise et de la cognition entrepreneuriale) d'un côté, et, de la perspective schnappérienne-wébérienne de l'autre côté. Ceci implique la révision des courants théoriques et des pensées sociologiques qui me mènent à mieux aborder les perspectives théoriques de la thèse.

Avant de bien détailler le pragmatisme français de Boltanski et ses collègues, je présente une courte introduction au pragmatisme américain qui est une inspiration situationniste du pragmatisme français. Ensuite, je présente la théorisation de Boltanski et Thévenot (1991) des *cités* comme les points d'appui normatifs et ensuite, je discuterai sur la théorisation de Boltanski et Chiapello (1999) qu'ils ont intitulée *citée par projet* comme l'un des discours normatifs les plus présents dans les écoles de gestion. En plus, la théorie pragmatique de l'action institutionnelle que Boltanski (2009) présente m'aide à mieux analyser les actions et les perceptions des acteurs dans les institutions sociales. Enfin, pour bien achever mes discussions sur l'application des théorisations de Boltanski et ses collègues, j'élabore les études précédentes sur le cadre théorique boltanskien afin de connaître comment les autres chercheurs tentent de l'appliquer dans les différents disciplines et contextes universitaires.

J'élabore également la théorisation schnappérienne-wébérienne qui tourne autour des conditions et des exigences de la définition des types idéaux des actions et perspectives sociales. Dans les analyses des données, inspiré par cette perspective théorique, je construis des typologies des orientations socio-professionnelles des étudiants.

Les cultures d'entreprise et les études en gestion font l'objet du sous-chapitre suivant. Cette discussion théorique nous aide à mieux comprendre l'intégration des éléments culturels dans les pratiques et l'éducation gestionnaires. Elle joint ainsi la théorisation de Boltanski et Chiapello (1999) sur les évolutions récentes des discours gestionnaires. À la suite de cette section, se trouve une autre sur la cognition entrepreneuriale qui continue les élaborations théoriques sur les différents discours en entrepreneuriat. Cette section est également liée aux apports de Boltanski et Chiapello (1999) et approfondissent la compréhension des conduites des actions gestionnaires chez les étudiants des programmes de gestion.

Finalement, en m'appuyant sur les revues théoriques, j'explique le cadre théorique de la thèse dans la dernière section et j'élucide la manière dont je tire parti des explications théoriques afin d'analyser les données empiriques et les rendre intelligibles.

A. Pragmatisme américain

Le pragmatisme américain influence profondément le pragmatisme français. Le noyau d'analyse sociologique des deux courants est *la situation*, qui est largement théorisée et développée par Goffman (1969). L'analyse situationniste proposée par le pragmatisme américain impacte les différents courants sociologiques en France comme la sociologie d'inspiration marxiste de Debord (2006, 2000) et le situationnisme méthodologique que l'on retrouve chez Joseph (1998, 1984) et Guattari (2011, 1984). De son côté, le pragmatisme français tente de retrouver la place des individus et les jugements des individus en analysant les constructions sociales dans des situations différentes. De même, chez Boltanski (2009), la situation est le noyau de l'analyse sociologique. Comme il le précise : « la situation s'identifie, d'un côté, par la référence à un certain contexte où l'action prend place et, de l'autre, par le sens qui est donné à ce contexte en le rapportant à un type déterminé d'action » (Boltanski, 2009, p. 109).

S'inspirant de la philosophie pragmatiste de James (2007) et de Dewey (1957), le pragmatisme américain prétend que les comportements des individus ne sont pas déterminés à priori par les conditions historiques et macro-économiques. Dans ce sens, John Dewey (1957) élabore les procédures d'enquête et de la réflexion des individus dans les démocraties et réfléchit sur les possibilités de changements politiques et économiques par les acteurs conscients. Dans un autre registre mais avec une logique similaire, Mead (1972) et Cooley (1969) argumentent que la perception de soi chez les individus est créée par l'image qu'ils reçoivent de leurs milieux sociaux et leurs expériences sociales, et, Becker (2020, 1964) étudie comment les étiquetages sociaux peuvent engendrer la déviance et la perception d'*être déviant* chez les individus. De même, Blumer (1969) s'attarde sur le concept d'interactionnisme symbolique et étudie les processus d'interaction dans les différentes situations sociales. Contrairement à Durkheim et aux structuro-fonctionnalistes, il pense que l'interaction est « l'atome logique » des constructions sociales et, remarque que pendant les interactions, les normes sociales sont implicitement ou explicitement réinterprétées par les acteurs.

Comme le pragmatisme américain, le pragmatisme français s'intéresse à expliquer comment les individus sont enclins à poser des jugements ou à utiliser des discours justificatifs particuliers tout au long de leur socialisation. D'ailleurs, au lieu de se limiter aux interactions au niveau microsociologique, les sociologues du pragmatisme français introduisent des concepts et des analyses structurelles et macrosociologiques dans leurs approches sociologiques. Le pragmatisme français met en relief les structures sociales en même temps qu'il analyse les interactions micro-sociales. Comme l'écrivent Cloutier et Langley (2013) :

« Where French pragmatist sociologists distinguish themselves from the interactionists is in their making the actual structure of institutions (or logics) explicit. This makes it arguably easier to empirically tease out in social contexts the relative influence of structure over agency (and vice

versa) and thus arrive at a more fine-grained understanding of the microdynamics underscoring institutional formation and change. » (p. 364)

Dans la section suivante j'aborde le pragmatisme français de Boltanski et ses collègues de manière plus approfondie.

B. Pragmatisme français : cités de justification

Le pragmatisme français est une école théorique en sociologie largement connue par les œuvres de Boltanski et ses collègues, surtout celle de Boltanski et Thévenot (1991) intitulée *De la justification, les économies de la grandeur*. Cette sociologie est davantage décrite par les auteurs comme une sociologie de l'action contrairement à la sociologie bourdieusienne qui est perçue comme une sociologie de la culture (Bénatouïl, 1999; Cloutier et Langley, 2013; Silber, 2003). Boltanski et Thévenot (1991) rapprochent la sociologie du consensus (la sociologie durkheimienne de la « contrainte ») de la sociologie du conflit (l'approche individualiste inspirée de l'économie politique). Les auteurs abordent les similitudes des deux approches : d'un côté, dans l'approche durkheimienne, ce sont les individus particuliers qui incarnent et intériorisent les contraintes sociales, et de l'autre côté, dans l'approche inspirée de l'économie, les personnes « agissent sous le collectif » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 43).

D'ailleurs, comme Gond *et al.* (2015) le mentionnent, Boltanski (2012) identifie quatre régimes d'action en regardant si un régime d'action comprend la violence ou non et si un régime d'action permet de justifier les actions par un système d'équivalence. Le tableau ci-dessous le montre bien.

Tableau 2 Les quatre régimes d'action chez Boltanski (Gond et al., 2015, p. 202)

		<i>Nature des relations entre acteurs</i>	
		<u>Dispute</u>	<u>Paix</u>
<i>Possibilité de justifier l'action par un système d'équivalence</i>	<u>Oui</u>	Justice (Disputes peuvent être résolues par référence aux principes d'équivalence existants)	Équité (Distribution équitable des choses entre les acteurs)
	<u>Non</u>	Violence (Disputes arrivent sans aucune forme de justification)	Amour (Soumission acceptée des acteurs, les uns aux autres)

Ces quatre « régimes d'action » comprennent les « cours d'action » chez les individus. Cela s'inscrit dans le cadre des types des résolutions des rapports entre acteurs tels que Boltanski et Thévenot (1991) les définissent. D'ailleurs, ces auteurs élaborent davantage l'un de ces quatre types qui est la situation de disputes en justice et expliquent de manière théorique, comment les acteurs résolvent ces disputes en se référant aux principes généraux et institutionnalisés de l'action. Boltanski et Thévenot (1991) appellent leur approche la sociologie de l'action basées sur l'« économie de grandeur » chez les acteurs. Examinons de quoi il s'agit.

Dans ce modèle sociologique, l'unité d'analyse est *la situation*. Comme l'éclaircit Jacquemain : « ce sont les contraintes de la situation qui vont permettre de décrire et de comprendre les logiques argumentatives déployées par les acteurs » (Jacquemain, 2001, p. 4). Boltanski et Thévenot (1991) analysent comment les individus utilisent les discours légitimes afin de justifier la conduite de leurs actions dans les différentes situations. Autrement dit, nos sociologues décrivent les différents principes de justice selon lesquels les individus se positionnent par rapport aux autres. Le fondement du livre *De la justification* est « le sens situé de justice (ou de justesse) chez les individus et les rapports entre accord et discorde » (Boltanski et Thévenot,

1991, p. 39). Comme les auteurs le disent : « It is this sense of justice which is the object of our research. In order to accomplish a successful exploration, we have to follow the arguments and criticisms of the actors, instead of doubling them with our own operations of calling into question » (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 218). *De la justification* est une analyse approfondie à propos de la *justification* et de la *critique* des situations sociales par les personnes. Naccache et Leca (2008) l'expliquent bien :

« The book has two objectives. The first is to account for the plurality of justification logics and for the different conceptions of the common good attached to those different logics. It also shows that these different justification logics share common underlying mechanisms and conceptions of the common good. Second, it explains how actors use these justification logics and how they are able to reach agreement, both within each of these logics and when several different logics are involved. » (p. 762)

Contrairement à la sociologie bourdieusienne pour laquelle les individus sont a priori positionnés selon leurs champs sociaux, Boltanski et Thévenot (1991) expliquent les différents principes sur lesquels les acteurs peuvent ou non se référer pour conduire leurs actions et justifier le sens de justice dans les différentes situations sociales. Comme le précisent Boltanski et Thévenot (1991) : « Plutôt qu'une telle régression interminable, on observera que la dispute s'arrête le plus souvent dans la convergence sur un principe supérieur commun, ou, dans l'affrontement de plusieurs de ces principes » (p. 49). Bref, les individus se positionnent dans la même sphère discursive et s'accordent sur un principe supérieur commun pour qu'ils puissent distinguer les « grands » des « petits ».

Pour élaborer les processus sociaux de l'appropriation des principes supérieurs communs par les individus, Boltanski et Thévenot (1991) développent un concept métaphorique qu'ils appellent les *cités* en tant que les « formes légitimes d'accord » qui sont les « guides pour l'action » (p. 95). Autrement dit, les *cités* sont les « points d'appui normatifs pour construire des

justifications ». Les cités suivent les mondes concrets auxquels elles s'appliquent dans une perspective dynamique car chaque nouvelle cité « prend en charge la justification des formes nouvelles de réussite et d'échec » établies dans le monde qui les précède (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 61). Chaque cité a une forme particulière de *grandeur* qui est « la façon dont on exprime les autres, dont on les incarne, dont on les comprend ou encore dont on les représente » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 167). Le principe de la grandeur comprend donc les hiérarchies entre les grands et les petits. En même temps, la grandeur consiste en dispositions des acteurs pour s'approprier une forme particulière de justification dans les situations données. Autrement dit, lorsqu'il y a des situations de *disputes en justice*, les principes supérieurs communs sont les dispositions des personnes pour justifier leurs actions à partir des épreuves légitimes. La résolution pacifique d'une dispute suppose donc l'accord des personnes engagées dans la dispute sur la grandeur de ces principes supérieurs communs. En définitive, la notion de la *justification* présuppose l'abandon de la violence dans le processus de résolution des situations de dispute en justice. Par exemple, le développement de l'université nécessite l'accord des membres de la société sur la justesse des processus d'obtention des certificats et des grades pour que la compétition entre les personnes dans cette institution se déroule d'une manière pacifique et non-violente.

Selon Boltanski et Thévenot (1991), afin de coordonner leurs conduites, les personnes se rapprochent d'un jugement qui est défini par les cités. Ces dernières sont « les principes supérieurs communs auxquels les individus ont le plus souvent recours pour asseoir un accord ou soutenir un litige » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 92). Les formes de rapprochement vers un jugement sont générales et « ne vont pas de soi ». Nos auteurs identifient six cités en France contemporaine : la cité marchande, la cité inspirée, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité civique et la cité

industrielle. Boltanski et Chiapello (1999) y ajoutent la cité par projet dans leur ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*.

Les cités présentées par les auteurs français sont plus appropriées aux sociétés modernes occidentales et plus particulièrement la société française. Toutefois, afin de distinguer ces cités des autres principes normatifs, les auteurs proposent six axiomes que suppose une cité et qui permettrait de construire des cités dans un autre contexte. Autrement dit, chacune des cités doit inclure ces axiomes qui les distinguent des autres formes de discours. Voyons brièvement chacun de ces axiomes.

- Premièrement, *le principe de commune humanité de tous les membres de cité* suppose que les êtres humains sont égaux en droit. Ce principe « exclut les constructions politiques qui connaissent des esclaves ou des sous-hommes » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 97). Ce principe met le modèle normatif de cité en contradiction avec celui des sociétés où les grandeurs sont accordées aux personnes à leur naissance.
- Deuxièmement, *le principe de dissemblance* considère « au moins deux états (de grandeur) possibles pour les membres de la cité » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 97). Ce principe exclut le modèle normatif édénique où « un accord perpétuel de tous avec tous » est supposé.
- Troisièmement, *le principe de commune dignité* implique que la grandeur est attachée aux situations et non aux personnes et donc les états de grandeur sont « potentiellement accessibles à tous ».
- Ensuite, *le principe d'ordonnement des états* exige qu'il faille avoir au moins deux états hiérarchisés des personnes (des grands et des petits) dans la cité. Comme le disent Boltanski et Thévenot : « les disputes ne peuvent être arrêtées que pour autant que les états sont ordonnés » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 98).
- *Le formule d'investissement* revendique que la grandeur dans une cité exige le renoncement de la grandeur dans les autres cités (dans une situation donnée). Ainsi, il y a un coût et un sacrifice à consentir pour accéder à la grandeur. Selon Boltanski et Thévenot (1991), le formule d'investissement exige sacrifier les valeurs et les grandeurs dans d'autres mondes possibles afin d'atteindre un niveau de grandeur plus haut dans un monde. Comme l'expliquent Cloutier et Langley (2013) : « Higher levels of worthiness can be achieved if one makes a significant, preferably irreversible, commitment to those beliefs, in the form of an investment, which is different from one world to the next. » (p. 367)
- Finalement, *le principe de bien commun* suppose que les états supérieurs de la grandeur profitent à tous; voire à un bien commun supérieur.

Dans un article publié en anglais, Boltanski et Thévenot (2000) expliquent comment l'analyse des dynamiques des jugements moraux et les sens situés de justice remplacent la distinction wébérienne des formes irrationnelles et des formes bureaucratiques de l'autorité ainsi que la distinction entre les valeurs des individus et les faits qui les imposent. Ainsi, ils introduisent une nouvelle vue sur la reproduction de l'ordre social en se basant sur les jugements des acteurs de la justice dans les situations données (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 229). Dans ce sens, le modèle social de justice qui se penche sur la résolution de dispute en justice chez les acteurs comprend l'un des modèles sociaux parmi plusieurs. Comme ils le disent dans le même article : « But these borderline situations cannot be limitlessly extended, and it is clear that justice must be treated as one of the regimes that are capable of controlling the moves on which social activity is based » (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 209). Ce modèle social est basé sur l'argument des acteurs et la compétence de ces derniers à bien se placer et à argumenter dans les situations données. En absence de l'argument approprié, les situations de dispute en justice pourraient aboutir à la violence ou à l'égoïsme des acteurs qui justifient leurs positions uniquement par des affirmations arbitraires. Afin de se justifier, les arguments doivent reposer sur les principes généraux de bien commun (Boltanski et Thévenot, 2000, pp. 209–215).

Le fondement des théories de Boltanski and Thévenot est donc le « sens situé de juste et de justice » chez les individus. Comme ils le disent : « It is this sense of justice which is the object of our research. In order to accomplish a successful exploration, we have to follow the arguments and criticisms of the actors, instead of doubling them with our own operations of calling into question » (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 218). Selon les auteurs, les capacités d'ajustement de l'acteur sont négligées chez les holistes. Par ailleurs, les individualistes négligent les ordres de justification ou de critique ainsi que les différentes situations de celles-ci. À cet effet, les auteurs développent

les éléments d'un modèle commun qui explique la capacité des individus de circuler d'une justification à une autre. Dans ce cas, « Argumentative and real constraints are inextricably interwoven in the regime of justification » (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 219).

Par ailleurs, l'étude de la justice située a pour but d'investiguer les relations entre jugement et action. De cette façon, la poursuite d'un jugement commun caractérise certains modes de coordination de l'action. Comme la qualité n'est pas attribuée aux personnes mais aux situations, cette poursuite d'un jugement commun exige la qualification de la personne à l'épreuve légitime. Cette qualification qui comprend les relations entre les personnes et les choses, illumine les liens entre jugement et action (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 219). Dans un autre ordre d'idée, les critiques des acteurs pourraient remettre en question les trois parties prenantes des qualifications de la justification: la légitimité (ou la validité) de l'épreuve, l'inégalité des grandeurs des personnes, et le fait que les grandeurs ne sont pas réévaluées (Boltanski et Thévenot, 2000, p. 223).

En s'appuyant sur les principes des cités, Boltanski et Thévenot définissent les six cités dans la société française contemporaine (comme une représentation des sociétés modernes occidentales) comme suit :

- *La cité marchande*: Le principe supérieur commun de cette cité est la *poursuite d'intérêt* et son ordre de grandeur est la *compétition*.
- *La cité industrielle*: L'ordre de grandeur de cette cité fait place à la science, la technique et l'observation; et son principe supérieur commun est le mérite.
- *La cité civique*: Cette cité dont l'ordre de grandeur s'identifie à la « volonté générale » a pour but d'instaurer les rapports justes entre les personnes. Dans cette cité, les individus sacrifient leurs intérêts particuliers à la faveur du bien commun. Quand même, elle ne s'oppose pas à l'individualisme mais elle comprend l'individu comme un citoyen.

- *La cité inspirée*: Le principe supérieur commun de cette cité est la grâce et la vraie grandeur de la cité inspirée est l'humilité. Cette cité est davantage en contradiction avec la cité de l'opinion dont le principe supérieur commun dépend de l'honneur acquis par l'individu.
- *La cité domestique*: Dans cette cité, « le lien entre les êtres est conçu comme une génération du lien familial » et cela fait référence à « l'appartenance à une même maison, comme territoire dans lequel s'inscrit la relation de dépendance domestique » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 116).
- *La cité de l'opinion*: L'honneur (octroyée à l'individu par « les autres ») qui est le principe de grandeur de cette cité détermine « le prix ou la valeur » de l'acteur.

Ces cités composent ainsi les six « points d'appui normatifs » modernes dans la société française. Boltanski et Chiapello (1999) y ajoutent plus tard *la cité par projet* qui réfère à l'éthos néo-gestionnaire. Cette nouvelle logique du travail est propagée par la troisième phase du capitalisme qui est axée sur la mondialisation du capital et qui s'appuie sur l'agrandissement des marchés des entreprises multinationales par le réseautage des *coachs*. En même temps, Pestre (2013) admet qu'une transition globale et constante du pouvoir des *gestionnaires* aux *actionnaires* dans les dernières décennies était accompagnée par la suprématie de la *cité marchande* contre la *cité industrielle*. Nous pouvons en même temps interpréter cette transition comme un pont vers la montée de la *cité par projet* en compromis avec la *cité marchande*. Comme Pestre (2013) le dit :

« En termes économiques, le pouvoir est globalement passé des managers aux actionnaires. Cela a signifié la suprématie d'une cité de justice particulière – celle de la cité marchande et financière – et donc une autre relation au temps, du long terme de la prévision techno-industrielle des entreprises au court terme du marché des actions et de l'innovation par produits. » (p. 93)

En se basant sur la théorisation de Boltanski et ses collègues, je suppose que l'une des cités les plus présentes chez les étudiants dans les écoles de gestion est la *cité par projet*. Par la suite, je commente la définition et les caractéristiques de cette cité selon Boltanski et Chiapello (1999).

Afin d'éclaircir *la cité par projet*, Boltanski et Chiapello (1999) abordent le nouvel esprit du capitalisme qui comprend les éléments constitutifs de cette cité. L'esprit du capitalisme, selon ces sociologues, est le mode de justification idéologique (ou les *méthodes de moralisation*) du capitalisme (Ross, 2000, p. 103). Comme ils le disent :

« Ces justifications, qu'elles soient générales ou pratiques, locales ou globales, expérimentées en terme de vertu ou en terme de justice, soutiennent l'accomplissement de tâches plus ou moins pénibles et, plus généralement l'adhésion à un style de vie, favorable à l'ordre capitaliste » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 46).

D'après Boltanski et Chiapello (1999) la nouvelle phase du capitalisme, elle-même est sa justification. Nos auteurs appellent cette forme de justification comme l'*autojustification*. Cette dernière vient de la configuration structurelle de la nouvelle phase de capitalisme, soit l'*autocontrôle systématique*. Boltanski et Chiapello (1999) trouvent ce nouveau courant justificatif du capitalisme dans le « discours des nouveaux cadres ». En analysant les ouvrages de gestion des années 1960 jusqu'aux années 1980, nos sociologues observent les transformations discursives majeures du managérialisme bureaucratique vers le néo-managérialisme basé sur la flexibilité des employés ainsi que la stimulation de la nouveauté et de la créativité dans le milieu de travail. Ces transformations discursives, principalement ancrées dans les écoles de gestion, soutiennent la nouvelle phase du capitalisme qui est développée plutôt par l'entrepreneuriat et l'administration de commerce à petite échelle que sur les grandes organisations bureaucratiques. Ainsi, les auteurs voient dans « le discours des (nouveaux) cadres », un jeune courant justificatif du capitalisme. Comme ils le remarquent : « C'est donc d'abord en direction des cadres, ou des futurs cadres, que le capitalisme doit compléter son appareil justificatif » (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 51). Dans ce nouvel esprit du capitalisme, « l'insistance sur la créativité, l'innovation, le changement permanent et les relations horizontales produit l'excitation » (Albertsen, 2005, p. 75). La formation progressive d'une cité par projet et un monde connexionniste, une nouvelle forme de travail qui

engage les gestionnaires en tant que *coachs* plutôt que *cadres bureaucratiques*, ainsi que l'employabilité de ces nouveaux cadres par les entreprises mondialisées sont les points d'appui de ce nouvel esprit du capitalisme (Boltanski et Chiapello, 1999, pp. 231–238). Ainsi, la cité par projet consiste en un point d'appui normatif selon lequel les *coachs* des grandes entreprises mondialisées sont davantage professionnalisés. D'après Boltanski et Chiapello (1999), cet esprit néo-managérial et entrepreneurial se développe particulièrement dans les écoles de gestion ainsi que dans les *espaces urbains globalisés* où la cité par projet se réconcilie avec les autres formes de justification de l'action sociale comme la cité inspirée. Cette réconciliation implique un compromis discursif entre plusieurs discours de justification (dont la cité par projet) à propos de la grandeur des individus dans une situation particulière. La réconciliation entre la cité par projet et les autres discours justificatifs est davantage possible dans les espaces urbains globalisés à cause des complexités des situations sociales ainsi que la présence de plusieurs discours de justification dans ces espaces qui augmentent la chance de compromis entre les différents discours.

Les thèmes du nouvel esprit du capitalisme qui sont également les éléments du discours néo-gestionnaire comprennent ainsi la *flexibilité organisationnelle*, la *liberté individuelle*, la *souplesse administrative*, la *concurrence technologique*, l'*innovation*, et le *réseautage*. Ce nouveau discours est le résultat de la métamorphose du vocabulaire de l'organisation de travail. L'absence du concept de *classe sociale* et le remplacement de l'*ouvrier* par l'*opérateur* en sont des exemples. Ce vocabulaire est donc le moteur de la machine d'autojustification de la reproduction capitaliste dans sa troisième phase. Boltanski et Chiapello (1999) démarquent ce nouvel esprit du capitalisme des deux derniers esprits du capitalisme comme suit : « Tandis que le premier esprit du capitalisme faisait la part belle à une morale de l'épargne et le second à une morale du travail et de la compétence, le nouvel esprit est marqué par un changement tant du

rapport à l'argent que du rapport au travail » (p. 231). Ainsi, l'esprit « autogestionnaire » dans les années 1980 remplace l'esprit organisateur et hiérarchique des années 1950 et 1960 par le « passage du taylorisme à l'organisation flexible, modulaire et par projet ». Conséquemment, « l'autonomie a été échangée contre la sécurité » et les relations au travail sont devenues de plus en plus individualisées (Boltanski et Chiapello, 1999, pp. 391–392).

Compte tenu de ce qui précède, on peut remarquer que le néo-managérialisme qui est basé sur le nouvel esprit du capitalisme est un système de valeurs qu'on peut appeler une *culture d'entreprise*. En revenant sur les propos de Hosftede *et al.* (2010), je peux également affirmer que cette culture est caractérisée par une petite distance de pouvoir (*small power distance*), le faible évitement de l'incertitude (*weak uncertainty avoidance*), l'individualisme/la mobilité organisationnelle, et l'orientation à court terme/adaptation rapide (*short-term orientation/fast adaptation*). Ces éléments, comme l'argumentent Boltanski et Chiapello (1999) en plus de Donald (2001), Kemple (2007), Shankar Nayak (2022), Miles (2016), et Thakur et Babu (2017), sont dorénavant enseignés, théorisés et pratiqués dans les écoles de gestion. Shankar Nayak (2022) le suggère à sa façon :

« It (this chapter) argues that creative business education and its curriculum needs to get away from the cultures around 'efficiency, productivity and profit' to a culture of socially meaningful business where peace, prosperity and sustainability can flourish, and risk can be minimised for people and the planet. » (pp. 306-307)

Et Kemple (2007) l'explique par un exemple comme suit :

« Enlisting business schools from 14 universities in the US, France and Germany to set up shop in Singapore, the municipal Boards of Economic Development, Productivity, Standards and Trade are not only engaged in inventing new ways to 'govern the soul' of the global 'prosumer'(notwithstanding economic limits on meeting consumer demand, cultural differences in education styles, and political restrictions on freedom of speech); in effect, they are also branding what Boltanski and Chiapello call 'the projective city' of the future, in which flows of wealth, power and information are conveyed through channels which are both local and remote, as well as simultaneous and global. » (p. 157)

Dans le même sens que Boltanski et Chiapello (1999), Boltanski et Esquerre (2017) argumentent que la nature du travail dans les nouvelles phases du capitalisme a évolué de la forme classique marquée par l'industrialisation massive, vers les nouvelles formes axées sur les différents secteurs du service propagés par le processus de la désindustrialisation²⁰. Compte tenu de ce fait, les auteurs abordent les nouvelles structures de travail, autres que celles des sociétés largement industrialisées. Ces nouvelles structures de travail impliquent l'extension illimitée du *temps* et de l'*espace* de travail des travailleurs autonomes et particulièrement des *commerçants pour soi* ou les *entrepreneurs*. Contrairement aux ouvriers bureaucratiques et industriels, les travailleurs autonomes pratiquent leurs travaux dans les espaces de plus en plus non-professionnels. De cette façon, les frontières entre les différentes sphères de la vie, surtout celles de la vie privée et les vies professionnelles deviennent de plus en plus souples. Les auteurs l'expliquent bien comme suit :

« L'exploitation de la force de travail n'est pas pour autant disparue mais elle ne peut plus être appréhendée par la prise en compte de la relation entre le prix du travail et sa durée comme c'est le cas dans une économie industrielle ... Il tend à être remplacé par un autre régime dans lequel le temps de travail, qui n'est plus stabilisé par des horaires préétablis et négociés, en vient à se confondre avec le temps de la vie, parce que chacun des travailleurs de l'enrichissement est contraint à devenir son propre exploitateur en tant que commerçant de soi-même, c'est-à-dire qu'il est à la fois le marchand et la marchandise. Dans ce régime, l'extension indéfinie du temps de travail individuel se trouve découplée des gains obtenus par chaque travailleur et de la distribution des richesses entre tous ceux qui participent à leur création. » (Boltanski et Esquerre, 2017, p. 489)
« Chaque acteur individuel est donc envisagé comme un centre de profit autonome, dont la réussite ou l'échec sont attribués uniquement à sa personnalité et à ses performances, traitées comme si elles étaient indépendantes de processus plus larges d'accumulation, ce qui estompe à la fois ce que chaque acteur doit à son insertion dans un environnement, qui peut être plus ou moins porteur, et ce que ses activités apportent à l'enrichissement de cet environnement » (*Ibid.*, 2017, p. 490).

Dans le prolongement de ce qui précède, j'aborderai dans la section suivante la façon dont Boltanski (2009) perçoit et théorise les phénomènes sociaux.

²⁰ Cela est surtout le cas de la société française.

C. Penser le social sous l'ombre de l'acteur socialisé

En plus de la théorisation des cités, il est primordial de s'appesantir sur les explications sociologiques de Boltanski (2009) à propos de la critique des individus contextualisée dans les institutions modernes. Cette incursion nous aide à mieux comprendre les contraintes institutionnelles des acteurs. Dans son ouvrage *De La Critique*, Boltanski (2009) réintroduit la sociologie pragmatique de la critique afin d'expliquer les processus de socialisation des individus dans le cadre des institutions modernes. Notre sociologue explique les deux composantes de la sociologie pragmatique de la critique comme suit : « 1- la description factuelle et l'analyse des modalités de la domination ; 2- la mise en cause de la domination par les acteurs via une visée émancipatrice ». Dans ce sens, Boltanski montre comment Bourdieu essaie de rendre compatible la portée descriptive de la sociologie avec son ambition normative. D'ailleurs, selon Boltanski, l'usage de la domination dans la sociologie critique est « trop puissant et trop vague » (Boltanski, 2009, p. 40). Ainsi, il explique les trois problèmes que pose l'usage du concept de domination dans la sociologie bourdieusienne : *négligences des situations, la double position des instruments macrosociaux* (comme instruments de la connaissance sociale et objets de cette même connaissance), *les asymétries entre les acteurs et le sociologue*. Plus tard, j'explique comment Boltanski essaie de résoudre ces problèmes en examinant la critique par une vision pragmatique.

Selon Boltanski, les théories méta-critiques comprennent davantage les visées critiques et émancipatoires des sociologues vers les sujets étudiés. Ainsi, ces théories remettent en question les processus d'institutionnalisation dans les sociétés modernes. Notre sociologue accorde les qualités particulières aux théories méta-critiques comme leur caractère réflexif et émancipatoire. Par ailleurs, il souligne deux limites de ces théories: 1- le problème d'explication des divergences entre les positions prises par différents acteurs (spécialement au cours d'une dispute); 2- les

analyses méta-critiques ne parviennent pas à percevoir que les acteurs ne remettent pas en cause tout le caractère institué d'une *épreuve*. Autrement dit, selon Boltanski, ces théories ignorent que le caractère injuste des *épreuves de la réalité* dépend toujours du point de vue des acteurs et de leur perception des situations de dispute en justice (Boltanski, 2009, pp. 58–60). Ce sociologue présente le programme de la sociologie pragmatique de la critique à partir de laquelle il tente d'objectiver la critique par la pragmatique et d'étudier les transactions possibles entre la sociologie critique et la sociologie pragmatique.

En rejetant l'asymétrie entre l'acteur et le sociologue, la sociologie pragmatique de la critique donne un tableau de « compétences sociales des acteurs ». En introduisant « le principe d'équivalence », cette théorie établit la symétrie entre l'acteur et le sociologue qui étudie les situations. En remarquant que les acteurs sont réalistes et conscients de leur situation, la sociologie pragmatique de la critique vise à étudier « les critiques que font les acteurs au cours des disputes » en justice (Boltanski, 2009, p. 54). Ainsi, dans son étude sociologique, Boltanski (2009) s'appuie sur l'*acteur* actif plutôt que sur l'*agent* passif. Autrement dit, ce qui intéresse davantage cette sociologie comprend le sens moral et ordinaire de la « justice » chez les acteurs. Loin de dénoncer les structures et les institutions sociales, les critiques des acteurs ont pour objectifs de dénoncer l'injustice dans les trois niveaux suivants :

1. Les épreuves de justice dans les situations: les preuves présentées par les acteurs dans les situations particulières.
2. La relation entre l'épreuve et la réalité: la compatibilité des preuves présentées par les acteurs avec les inégalités sociales qui se justifient par ces preuves.
3. La réalité en elle-même: les inégalités ainsi que les différences de grandeurs entre les personnes.

L'épreuve joue un rôle essentiel dans les analyses des entrevues. Les épreuves exprimées par les individus peuvent révéler les discours de justification mobilisés. Ainsi, les relations entre

les épreuves et les réalités révèlent comment les individus justifient leurs rapports et la conduite de leurs actions.

En dépassant la vision substantialiste du réel, Boltanski (2009) souligne que la réalité n'est réelle que par la désignation des acteurs dans les situations. De même, ce programme sociologique comprend le monde social en tant qu'un « espace traversé » par des disputes, critiques et désaccords ainsi que comme les tentatives pour « réinstaurer les accords toujours fragiles » (Boltanski, 2009, p. 51).

La théorie de Boltanski (2009) se fonde sur une explication des phénomènes sociaux particuliers. Comme le souligne Abend (2008), cette sorte de construction théorique identifie certains facteurs et conditions qui doivent passer « some sort of counterfactual test for causal relevance, and whose interaction effects should be somehow taken into account » (p. 178). En même temps, en étudiant la critique comme un acteur social et un révélateur de la domination, Boltanski (2009) s'approprie une vision normative pour élaborer la question de la domination sociale bien qu'il analyse la construction sociale de la critique. Autrement dit, Boltanski (2009) introduit les visées de la sociologie critique dans la théorisation des cités telles qu'il les avait expliquées avec Thévenot dans le livre *De la justification*. Il faut ajouter ici que les sociologues critiques comme Honneth (2010) soulignent que le livre *De la justification* néglige la fausse conscience des acteurs. Parallèlement, d'après Honneth, les limitations normatives de l'action sociale sont absentes dans la théorisation de ce livre : « In this study, society appears always only as a field of social action, in which anywhere and at any time, all the different regulatory arrangements that derive from culturally transmitted justification orders are possible » (Honneth, 2010, p. 388). De là, Boltanski (2009) vise à garder le caractère émancipatoire de la sociologie

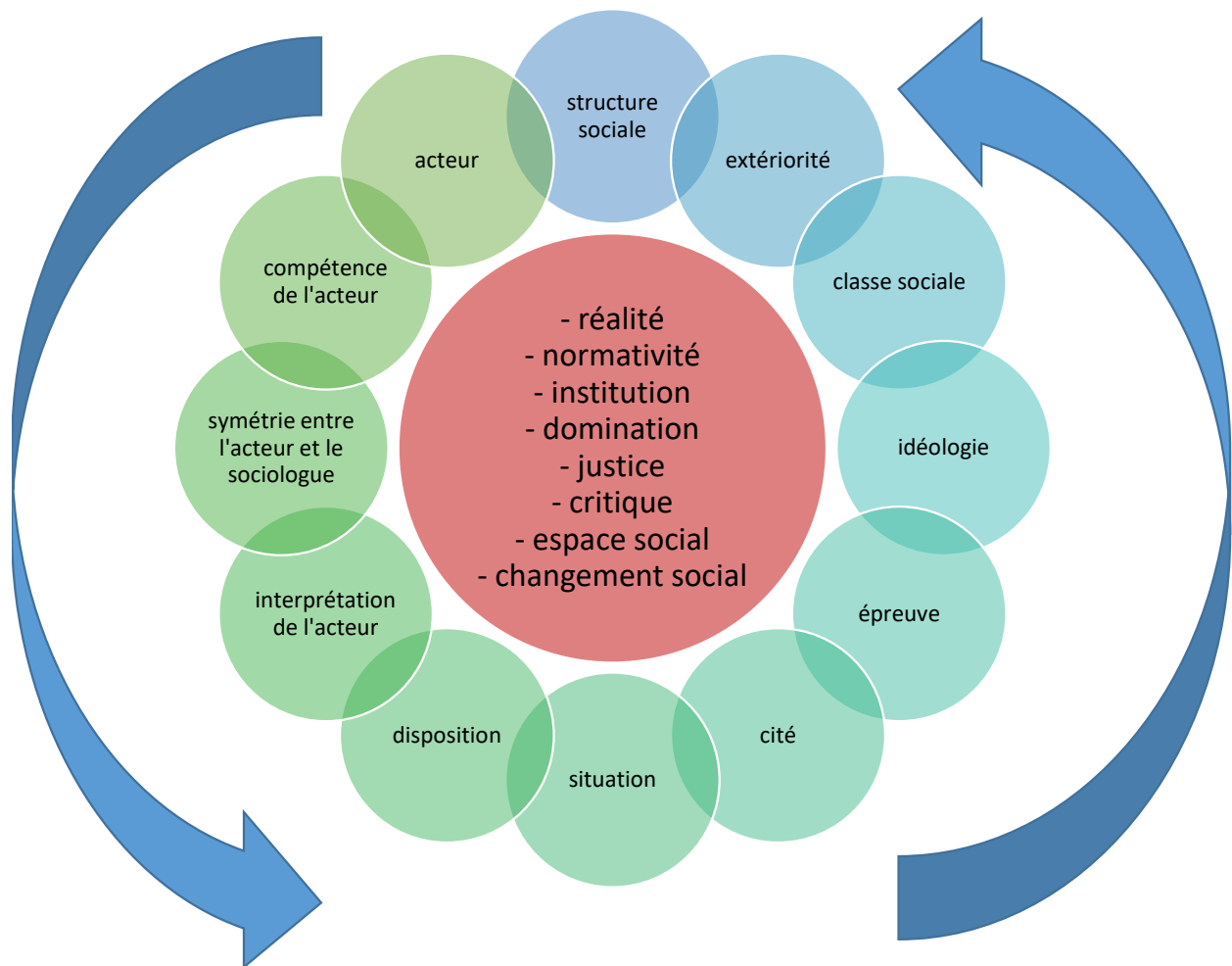
critique en même temps qu'il reste fidèle à la place accordée à l'acteur dans la sociologie pragmatique.

Dans la même ligne d'analyse que les fondements épistémologiques de la thèse, les formes de construction de la théorie de Boltanski m'amènent à élaborer ses modes d'abstraction des faits empiriques à partir des concepts. Le programme de la sociologie pragmatique de la critique s'appuie sur des études de terrain portant sur les disputes en justice (Boltanski, 2009, p. 51). Dans ce sens, le sociologue a comme unités d'analyse les *situations* dans lesquelles les individus critiquent et dénoncent certaines situations qu'ils perçoivent comme injustes. Bien que cette analyse mobilise les outils conceptuels de la sociologie critique en les reliant aux concepts de la sociologie pragmatique (comme montré dans le schéma ci-dessous), elle objective les concepts critiques par l'intermédiaire de la pensée pragmatique. Autrement dit, la *symétrie* entre l'acteur et le sociologue chez la sociologie pragmatique de la critique exige aux sociologues d'étudier l'acteur comme une personne avec un certain degré de « conscience » de sa situation. De plus, le principe de symétrie nécessite l'ouverture de l'empirie vers ce que Robert K. Merton appelle « *serendipity* » (Merton et Barber, 2011) et ce que Max Weber appelle « *intuition scientifique* » (Weber, 2003b, p. 11). Par conséquent, alors que le sociologue méta-critique part pour l'empirie avec les postulats critiques et le sociologue empiriste examine les hypothèses préconstruites, le principe de *serendipity* aide le sociologue pragmatique à ouvrir les champs de découvertes empiriques vers les inattendus et les imprévus. Comme je vais le montrer dans la méthodologie, je profite davantage de cette vision vers la découverte sociologique afin d'élaborer les différentes formes de justification chez les acteurs dans les différentes situations de disputes en justice.

D'ailleurs, sur le plan de l'explication, la sociologie pragmatique de la critique se penche sur le va-et-vient entre l'expérience des personnes et leur condition générale (collective) afin de

rendre compte de l'empirique. En s'approchant des propos de Bertelot (1998) et d'Abend (2008), cette forme de pensée sociologique évite les dualités d'individu/structure et de qualitatif/quantitatif, et propose « un monde social en train d'être fait » comme champs de réflexion sociologique contrairement à la sociologie critique et à la sociologie durkheimienne qui conçoivent le monde social comme « un monde déjà fait ».

Figure 1: Interrelation des concepts critiques et pragmatiques dans l'analyse boltanskienne



Ce qui précède m'amène à réfléchir sur le schème conceptuel et le système des concepts dans l'analyse sociologique de Boltanski. Comme je le présente ci-dessus dans la figure 1, le schème conceptuel de cette analyse sociologique est composé d'un côté de la sociologie pragmatique américaine et de l'autre côté de la sociologie critique française (bourdieusienne). Ces deux formes de conceptualisation sont liées à partir de ce que Bénatouil (1999) appelle « l'objectivation mutuelle » et ainsi, comme Boltanski (2009) l'explique, elles servent à analyser les phénomènes sociologiques (montrés dans le cercle rouge) qui sont les sujets d'étude des deux courants de pensée. Quand même, il faut se concentrer sur la manière d'objectivation de la critique par la pragmatique dans l'analyse sociologique de Boltanski. Dans le schéma ci-dessus, on observe d'un côté les concepts empruntés de la sociologie pragmatique (**en vert**) et de l'autre côté, les concepts empruntés de la sociologie critique (**en bleu**). Comme schématisé, le premier concept clé de l'analyse pragmatique est l'*acteur* qui est lié à d'autres concepts de la sociologie pragmatique (**vert**) et qui s'associent de plus en plus aux concepts de la sociologie critique (**bleu**). Ce cercle conceptuel donne un outil à ce cadre théorique pour analyser les phénomènes qu'étudie la sociologie critique (présentés dans le cercle **rouge**).

Comme montré dans la figure 1, Boltanski perçoit les phénomènes macrosociologiques à partir des analyses microsociologiques. Il conçoit le social dans le même sens que Boudon (2008) pour lequel « seule une sociologie reposant sur des propositions microsociologiques solides peut expliquer de façon convaincantes les phénomènes macrosociologiques » (p. 48). Ainsi, en totalisant les critiques des acteurs dans les situations, la sociologie pragmatique de Boltanski (2009) s'intéresse à la critique des acteurs des formes de domination ancrées dans les modèles de cité (voire leurs points d'appui normatifs). Selon Boltanski (2009), cette totalisation se réalise autour de références à des phénomènes collectifs (p. 65). Comme le remarque cet auteur, la

sociologie critique bourdieusienne essaie de « détacher les acteurs de leurs appartenances collectives en les déterminant comme individus autonomes » (Boltanski, 2009, p. 74). Ainsi, cette sociologie n'arrive pas à joindre la collectivité des individus à leur autonomie à cause de sa position analytique surplombante. Toutefois, Boltanski (2009) propose les outils conceptuels de la sociologie pragmatique de la critique (que j'aborde dans cette section) afin de rendre compte de l'action des individus et des effets de l'appartenance collective. Comme exemple, le concept de *cité* permet au sociologue de définir la double position collective et autonome de l'individu dans les situations de dispute en justice. Dans cette thèse, je tire parti de ce regard sociologique pour définir et expliquer ce que j'appelle les *discours de justification*.

D'ailleurs, comme le pense Boltanski, bien que les catégories conceptuelles concernent le monde réel, elles ne font pas partie du monde matériel. C'est pourquoi en utilisant la distinction d'Emirbayer (1997), je peux identifier la sociologie boltanskienne comme une sociologie « réaliste », « relationniste » et « non-substantialiste ». Le fait que cette sociologie conçoit la critique, la domination et la réalité dans les situations de dispute en justice nous montre la perception relativiste de l'auteur vers les concepts sociologiques. De surcroît, les relations entre les trois facteurs du processus de contextualisation élaborés par Lahire (2012) (*les intérêts de connaissance, les niveaux de réalité sociale observée et les échelles d'observation*) nous révèlent la cohérence interne de la logique de contextualisation dans l'analyse de Boltanski. Dans le tableau ci-dessous, je présente ces trois facteurs de contextualisation dans cette analyse sociologique.

Tableau 3 les trois facteurs de contextualisation dans l'analyse sociologique de Boltanski

Les intérêts de connaissance	Les niveaux de réalité sociale observée	Les échelles d'observation
Le sens moral des acteurs de l'injustice sociale dans les situations	Les situations de dispute en justice dans lesquelles les personnes sont engagées	Individu situé

Comme le dit Bénatouil (1999), d'un côté la sociologie pragmatique peut analyser les jugements et les critiques des acteurs par rapport à leurs aptitudes inégalement disposées et de l'autre côté la sociologie critique reconnaît le fait que les agents s'approprient les discours critiques sociologiques (pp. 281–284). À cet effet, le cadre analytique de Boltanski réussit à bien ancrer la sociologie critique dans la sociologie pragmatique. Par contre, il y a deux lacunes principales dans ce programme. Premièrement, l'analyse pragmatique de Boltanski ne tient pas compte des rapports ethniques, nationaux et religieux entre les acteurs. En étudiant un *acteur*, Boltanski échappe l'analyse des différents champs sociaux genrés ou ethnicisés dans lesquels l'acteur agit. Deuxièmement, malgré les nouvelles portes qu'ouvre le cadre d'analyse sociologique de Boltanski dans l'étude de la critique et du sens d'injustice chez les acteurs, ce cadre n'arrive pas entièrement à donner un modèle d'analyse pour ancrer les éléments constitutifs des cités de justification dans les différents contextes socio-historiques autres que ceux des sociétés démocratiques modernes occidentales. Ainsi, il reste des travaux significatifs à faire afin de contextualiser le cadre d'analyse du texte dans le monde en voie de développement. Comme souligné précédemment, afin de surmonter les limites du cadre théorique de Boltanski, j'ai introduit ce que j'appelle les *discours de justification* qui sont contextualisés d'un côté, et de l'autre côté, leurs modes d'appropriation dépendent des acteurs situés dans un contexte autre que la France moderne. Je ne traiterai pas *un acteur* dans cette thèse, mais *des acteurs* et *des modes d'appropriation discursive*.

Par ailleurs, Boltanski (2009) distingue l'extériorité simple de l'extériorité complexe qui nous amène à la distinction entre la description sociologique simple et la description sociologique critique. Comme il le dit : « On parlera d'extériorité simple, dans le cas de la description; d'extériorité complexe, dans le cas des jugements de valeur qui prennent appui sur des théories métacritiques » (p. 23). Selon Boltanski (2009), les relations de pouvoir et de domination sont plus ou moins, visibles chez les observateurs. Comme il le précise : « Le fait d'exercer un pouvoir ou de se soumettre à un pouvoir n'échappe pas à la conscience des acteurs et les relations de pouvoir sont, le plus souvent, visibles aux yeux d'un observateur » (Boltanski, 2009, p. 16).

D. Études précédentes sur le cadre théorique boltanskien

Plusieurs études en sociologie et en gestion appliquent ou analysent les théorisations de Boltanski et ses collègues dans les dernières décennies. Ces recherches peuvent m'aider à mieux appliquer ces théorisations dans cette thèse. Examinons maintenant quelques-unes de ces études.

Comme le précise Dodier (1991), Boltanski et Thévenot (1991) étudient les formes de transactions des jugements chez les acteurs : « la question importante n'est pas de définir la voie royale d'accès aux objets, mais de comprendre comment les gens inventent les moyens pour traduire les jugements d'un régime dans un autre » (Dodier, 1991, p. 444). En mentionnant que les actions chez Boltanski et Thévenot ne se passent que dans les mondes d'action, Dodier (1991) souligne les caractéristiques principales des textes philosophiques appuyant les mondes chez Boltanski et Thévenot (1991) : « des approfondissements particulièrement développés des fondements de mondes d'action; ... leur spécificité est de faire apparaître avec une clarté sans égale les êtres qui figurent dans chaque monde d'action » (p. 446). Selon Dodier (1991), l'action humaine chez Boltanski et Thévenot (1991) comporte la mobilisation des compétences et des ressources par les acteurs dans les séquences des situations.

Ainsi, les réussites des acteurs dépendent de leurs compétences pour justifier de manière appropriée leurs actions dans les diverses situations. Quand même, Dodier pense que Thévenot (1990) perçoit « l'action justifiée » dans le cadre de « l'action qui convient » qui consiste à « toute action qui est identifiée en appréciant sa réussite ou son échec » (Dodier, 1991, p. 433). Il faut souligner que chez Boltanski et Thévenot (1991), le recours à l'histoire dépend du régime de justification et donc de la manière dont l'histoire est conçue par les acteurs. Comme l'invoque Dodier (1991) : « la manière dont le passé est rappelé dans le présent dépend du régime de justification dans lequel les personnes sont engagées » (p. 455).

De son côté, Honneth (2010) mentionne les trois présuppositions de la théorie de Boltanski et Thévenot (1991) comme suit :

- La compétence de l'acteur dans le recours aux conceptions morales qui justifient les manières légitimes de la coexistence sociale;
- La nécessité des convictions normatives pour que les acteurs soient capables de résoudre les situations anormales (de conflit);
- La nécessité de la justification pour résoudre les conflits.

Honneth (2010) affirme que les principes de justice sont pris pour acquis par les individus. Il pense que les individus ont une marge de manœuvre très limitée face aux principes de justice et au sens de justice qui sont prédéterminés par la société. Dans le même sens d'idée, Honneth (2010) pense que la sociologie de Boltanski et Thévenot perçoit la reproduction sociale dans le cadre des pratiques de justification morale et néglige les catégories de structure sociologique et les orientations non-morales d'action. Comme il le dit :

« Ultimately, Boltanski and Thévenot thus view the social world in its different spheres as nothing other than the product of practices of moral justification. The difficulties that arise from such a one-sided privileging of moral philosophy show themselves in the permanent neglect of sociological structure categories and of alternative non-moral action orientations. Nothing is done to trace the precipitation of moral convictions in institutions and solidified action systems. It remains unexamined whether there might be other interests than moral ones, which move humans in their social reproduction » (Honneth, 2010, p. 383).

De surcroît, cet auteur pense que Boltanski et Thévenot (1991) ne traitent pas les systèmes d'action et se fient à la conceptualisation de « l'ordre de justification » par les acteurs (Honneth, 2010, p. 385). En même temps, Honneth (2010) souligne que nos sociologues négligent la fausse conscience des acteurs qui se manifeste particulièrement dans les processus d'élection des régimes de justification. Autrement dit, Boltanski et Thévenot (1991) présument une grande capacité de conscience chez l'acteur de sa situation et des contextes sociaux et donc, ils sous-évaluent l'importance de l'inconscience et l'irréflexion des individus.

Malgré les critiques de Honneth, je réserve mon désaccord à la lumière de ma conviction que les individus, comme l'expliquent Boltanski et ses collègues, ont une large capacité réflexive et, dans une certaine mesure, remettent en question les normes sociales. Contrairement à Honneth, je ne crois pas au déterminisme des règles sociales dans la plupart des situations sociales. D'autre part, regardons plus en détails, certaines études inspirées du pragmatisme français. Descombes (1991) réfléchit sur les implications de l'anthropologie pragmatique. Dans le même sens qu'Asad (1979), il pense qu'au lieu de se limiter aux interactions interpersonnelles, l'anthropologie pragmatique doit étudier les conditions institutionnelles des discours justificatifs. Comme il l'exprime :

« Si l'anthropologie, prise au sens large, doit être traitée du point de vue pragmatique, il faudra que ce soit en référence constante à une pensée du droit, des institutions et de la justification par le discours. Les notions de personne, de règle de justice, de rationalité pratique et de preuve oratoire seront indispensables à la description anthropologique » (Descombes, 1991, p. 422).

À cet égard, Descombes (1991) propose de distinguer le sens vécu (voire « agi ») du sens représenté. Selon lui, alors que ce dernier est basé sur la logique de la théorie, le sens vécu se fonde sur la logique de la pratique.

D'ailleurs, Boxenbaum (2014) tente de promouvoir les études empiriques qui sont conduites en se référant aux logiques institutionnelles basées sur une position située. Comme il le dit :

« My main argument is that French Pragmatist Sociology, applied to empirical analyses, holds promise for developing a situated stance in Organizational Institutionalism, and hence for formulating its micro-foundations. French Pragmatist Sociology can, with some adaptation to Organizational Institutionalism, guide empirical inquiry into some topics that have so far escaped scrutiny. » (p. 322)

Dans son article, Boxenbaum (2014) parle de trois sujets suivants : « limites institutionnelles de la cognition individuelle », « détermination institutionnelle des intérêts individuels », et « conscience individuelle des effets potentiels sur le terrain ». Dans le même sens que Cloutier & Langley (2013), Boxenbaum (2014) propose l'application du pragmatisme français dans les études théoriques basées sur l'institutionnalisme organisationnel. Ainsi, il étudie comment les acteurs ont la capacité de changer le cours de leur organisation respective.

Boxenbaum (2014) réconcilie les diverses approches des études des comportements des acteurs institutionnels. Comme mentionné, il se concentre sur le pragmatisme français et l'institutionnalisme. Contrairement au pragmatisme français dont le noyau théorique inclut les jugements et les expériences situés des individus, l'institutionnalisme organisationnel est axé sur les structures sociales des institutions. Alors, les deux approches théoriques sont différentes en ce qui concerne leurs attentions théoriques. Au demeurant, d'après Boxenbaum (2014), les logiques institutionnelles qui sont multiples dans les institutions différentes, sont semblables aux mondes communs définis par Boltanski et Thévenot (1991). Il pense que les acteurs dans les institutions mobilisent activement les logiques institutionnelles et répondent à ces logiques par leurs participations actives dans les institutions. Cependant, cet auteur argumente que la sociologie

pragmatique française n'est pas bien outillée pour théoriser les modèles généraux des pratiques organisationnelles qui découlent des participations actives des acteurs (Boxenbaum, 2014, p. 322).

Réfléchissant sur les études gestionnaires, Cloutier et Langley (2013) songent aux manières par lesquelles le pragmatisme français peut enrichir les « logiques institutionnelles ». Les auteurs identifient quatre angles morts dans les perspectives des logiques institutionnelles qui peuvent être adressés par les théories pragmatistes françaises. Voici les limites (voire les angles morts) mentionnées par Cloutier et Langley (2013) :

- Nos compréhensions sur comment les processus institutionnels se déroulent au niveau micro-social (les interactions quotidiennes);
- Les études empiriques ne mettent pas assez d'accent sur les dynamiques des luttes pour la légitimité au sein des institutions;
- Les pensées néo-institutionnelles négligent les motivations morales des acteurs dans leurs actions institutionnelles;
- Les pensées institutionnelles exagèrent les manières par lesquelles les logiques se manifestent dans les objets matériels (pp. 360-361).

De son côté, Taupin (2012) étudie comment les engagements discursifs des acteurs aboutissent à la maintenance de la légitimité aux seins des institutions. Ainsi, en combinant les propos de Boltanski et Thévenot (1991) et le concept de travail institutionnel, Taupin (2012) étudie comment les discours impactent les modalités des institutions. Comme il l'écrit :

« By adopting a pragmatic approach to domination (Boltanski, 2008), through test and compromise, this study succeeds in highlighting situations of institutional constraint created by the actors' agency capacity. It is thus truly possible to talk of institutional work (Lawrence & Suddaby, 2006; Lawrence, et al., 2009) of justification, which I define as work done publicly by actors, based on the use and arrangement of multiple forms of rationality in a moment of strong contestation intended to promote their vision of justice. » (p. 552)

D'autres sociologues, historiens et spécialistes en sciences de la gestion se sont largement penchés sur les théorisations de Boltanski et ses collègues, surtout celles de Boltanski et Thévenot (1991) pour élaborer d'autres cités et mondes possibles ainsi que de nouvelles dynamiques de

justification chez les individus dans différentes situations sociales. Par exemple, plusieurs chercheurs ont appliqué les modèles d'analyse de *l'économie de grandeur* aux études de ce qu'ils appellent « cité verte » (Blok, 2013; Lafaye et Thévenot, 1993; Latour, 1998; Thévenot *et al.*, 2000).

Avant de passer à la présentation de la notion de cognition entrepreneuriale dont les liens aux travaux de Boltanski et Chiapello (1999) reposent sur l'importance accordée aux motivations non financières des activités gestionnaires, je discuterai des types idéaux dans la perspective développée par Dominique Schnapper dans la même veine que Max Weber. Cette courte section sera suivie par différentes précisions théoriques sur la culture d'entreprise.

E.Perspective schnappérienne-wébérienne des types idéaux

Élaborer la théorisation wébérienne des types idéaux est primordial dans l'explication des typologies des orientations professionnelles des étudiants (voir le chapitre XI Analyse typologique des orientations professionnelles, page 224). Bien que Weber rejette le déterminisme historique et social, il accorde une attention particulière non seulement à la compréhension sociologique des activités sociales mais aussi à l'explication causale des phénomènes sociaux. Comme le mentionne Lallement (2017), selon Weber, il faut rendre compte et même expliquer les rapports entre les phénomènes sociaux. Comme il le dit : « Dans la sociologie wébérienne, le complément logique et nécessaire à la démarche compréhensive est l'analyse causale. Restituer le sens immanent à une action ne saurait suffire. ... Expliquer consiste alors à percevoir l'effet d'une action A sur une action B, à lier les actions sociales par des chaînes de causalité » (p. 239). D'après la sociologie wébérienne, il faut essayer de réfléchir sur les causes et les affinités non déterminantes (mais plutôt partielles et électives) des phénomènes sociaux (Weber, 2000). C'est dans cette optique que Weber élabore les types idéaux afin de mieux expliquer les transformations sociales.

Pour tout dire, le type idéal d'action et d'acteur consiste en un élément central dans la sociologie wébérienne. Selon lui, un type idéal n'est qu'un moyen analytique et n'existe pas en réalité. De ce fait, les types idéaux sont les outils qui permettent aux sociologues de mieux conceptualiser et abstraire les actions et les acteurs sociaux. Ils sont donc des exemples parfaits des phénomènes sociaux que les sociologues utilisent pour décrire et expliquer les actions et les acteurs réels. La construction des types idéaux est donc un processus scientifique et méthodologique qui requiert en même temps les efforts théoriques et empiriques. Un aller-retour entre l'empirie (dans un sens large qui inclut toute sorte d'études historiques, de statistiques, d'observations et d'autres méthodes sociologiques) et la théorie est donc nécessaire pour bâtir les types idéaux. En définitive, les caractéristiques des types idéaux devraient être bien identifiées et clairement distinguées.

Plusieurs sociologues ont repris les démarches théoriques de Weber. Schnapper (1999) s'inscrit dans cette tradition et développe des outils pour conduire des analyses typologiques wébériennes. Cette auteure identifie les trois démarches de construction des typologies en sciences sociales. La première « consiste à situer les unités étudiées par rapport à un ensemble de types abstraits ou types idéaux ». La deuxième comporte la structuration de « l'univers étudié à partir des dimensions servant à décrire les unités ». Et la troisième comprend le regroupement « des unités autour d'un petit nombre d'entre elles » (Schnapper, 1999, pp. 104–105). Cette troisième démarche est inévitable pour rendre compte des données empiriques. Comme l'ajoute Schnapper, la confrontation et la relation entre les données empiriques et les analyses historiques et théoriques organisent « le travail d'interprétation » et permet la construction progressive des types idéaux. À cette fin, la modélisation schnappérienne exige les rapports constants entre la théorie et l'empirie.

En distinguant l'analyse classificatoire de l'analyse typologique, Schnapper remarque que malgré la tendance naturelle à revenir à la première, « l'une et l'autre démarche se complètent en tant qu'instruments de la recherche et contribuent, chacune à sa façon, à l'effort d'intelligibilité » (Schnapper, 1999, pp. 112–113). Cette auteure ajoute que l'analyse typologique ne vise pas à « enfermer les personnes dans une catégorie » et à « réifier la réalité ». Au contraire, l'analyse typologique et la construction des types idéaux portent sur les situations et les relations. Schnapper remarque que « l'analyse typologique bien menée et bien comprise implique souplesse et mobilité » (Schnapper, 1999, p. 115). Cela dit, l'analyse typologique est une approche d'analyse sociologique qui nous servira à typifier les justifications des actions professionnelles.

Explorons maintenant la notion de cultures d'entreprise.

F. Cultures d'entreprise et études en gestion

L'une des fonctions latentes des études en gestion en Inde est la propagation de certains éléments culturels en rapport avec les activités économiques (Chakravarti, 2013; Krishnan, 2008; Thakur et Babu, 2017). Les éléments culturels dans les entreprises sont les enjeux essentiels dans le développement des écoles de gestion non seulement en Inde mais aussi dans plusieurs autres pays. Commençons avec les débats sur le *gestionnariat* qu'on peut appeler aussi le managérialisme. Comme le souligne Sinha (2017), l'équivalent anglais du mot « gestion » (*management*) réfère au « contrôle » et à la « direction ». Comme il le dit :

« The etymological root of the word “management” lies in the Italian word “maneggiare.” When translated into English, it means to “handle a horse.” The metaphor conveys that managers are in some sense a superior set of individuals who must direct something difficult to control like labour or finances. » (p. 46)

Au début de 20^e siècle, le *gestionnariat* rationnel, en même temps nourri du taylorisme et du fordisme, monte aux États-Unis avec la bureaucratisation des organisations industrielles et la

montée de la production industrielle de masse (Coriat, 1979). Ainsi, comme le mentionne Burnham (1960), dans les années suivant la Deuxième Guerre mondiale, les classes des gestionnaires et de la haute bureaucratie deviennent les classes dominantes aux États-Unis. Par contre, comme le disent Boltanski et Chiapello (1999), alors que le managérialisme est orienté vers la logique d'efficacité (voire la cité industrielle), le néo-managérialisme des années 1990 et 2000 s'appuie sur la logique de réseautage et d'inspiration (voire la cité par projet et la cité inspirée). Dans le même sens analytique que Boltanski et Chiapello (1999), Solomon (1993) pense que les éthiques de commerce ne se basent plus sur les critiques du capitalisme, mais plutôt sur les critiques des pratiques et des règles du commerce. Comme il l'écrit : « Business ethics has evolved from a wholly critical attack on capitalism and the profit motive to a productive and constructive examination of the underlying rules and practices of business » (p. 356). Selon lui, ces transformations des éthiques du commerce sont des conséquences du sens de commerce. Donc, le but du commerce est davantage l'atteinte d'un « statut » et « la satisfaction de gagner » plutôt que l'accroissement des profits. Encore selon Solomon (1993) :

« Profits are a means to building the business and rewarding employees, executives and investors. For some people, profits may be a means of 'keeping score', but even in those cases, it is the status and satisfaction of winning that is the goal, not profits as such. » (p. 357)

Revenons maintenant aux cultures d'entreprise en Inde. Ces cultures sont nées dans le ventre du néolibéralisme non seulement au niveau économique, mais aussi au niveau social. Dans la même veine que Boltanski et Chiapello (1999), Gooptu (2013) identifie trois caractéristiques pour le néolibéralisme en tant qu'une forme sociale : 1- rationalité du marché (*market rationality*); 2- gouvernement à distance (*government from a distance*); et, 3- personnalité entrepreneuriale et individus autorégulés (*entrepreneurial personality and self-regulated individuals*). Ainsi, l'auteur étudie le néolibéralisme comme un système de valeurs, voire une culture d'entreprise. Comme il

l'écrit : « entreprise culture has been identified in the analytical literature as a key feature of neoliberalism, with the notion of the individual as enterprise or the individual as the entrepreneur of himself of herself at its heart » (p. 4). Dans ce sens, cette historienne estime que le néolibéralisme favorise le développement d'une nouvelle forme d'individualité sociale axée sur l'autorégulation, l'auto-direction et l'auto-gestion. Cette individualité nous renvoie au développement de l'entrepreneuriat et la modélisation des entrepreneurs éminents (en tant que les autrui significatifs) dans les écoles indiennes de gestion (Gooptu, 2013, p. 8). J'en parle également dans les analyses des données empiriques.

Liés à ce qui précède, McGuire (2011) étudie la manière par laquelle les instituts de *PDE* (*Personality Development and Enhancement*) développent une nouvelle forme de personnalité socioprofessionnelle qui est tout de même compatible avec les personnalités sociales des Indiens. Les programmes de *PDE* s'opérationnalisent à partir des ateliers dans les grandes villes indiennes (New Delhi et Bombai) et exploitent le réseautage des jeunes afin de développer l'idée de gestion de soi (*self-management*).

Par le biais de l'éducation, l'éthique du marché (*market ethics*) commence à imposer son hégémonie non seulement sur le secteur de commerce, mais aussi sur les autres espaces sociaux. Selon Chakravarti (2013), « the new technologies of governance require individuals to be self-reliant, self-regulating, and above all, enterprising, capable of managing their lives without state support » (p. 43). Dans le même ordre d'idée, en 2006 le gouvernement indien introduit le module d'entraînement des compétences de vie (*life skills training module*) dans les lycées indiens afin d'entraîner les étudiants à devenir des individus innovateurs.

De son côté, Nambiar (2013) analyse les cultures d'entreprise comme un nouveau système de valeurs qui reconfigure la relation entre l'État, les citoyens et l'entreprise privée en Inde. Comme il le dit : « as a new kind of value system, enterprise culture emphasizes the importance of individual capabilities, initiative, drive, hard work, and motivation and thus bring individual agency to the center of the stage » (p. 60). Selon Nambiar (2013), ce nouveau système de valeur s'incorpore dans la société indienne à partir des programmes d'entraînement des jeunes non-qualifiés (comme le programme de *SEAM* pour produire la main d'œuvre nécessaire pour l'industrie du vêtement et le programme de *PDE* pour professionnaliser les jeunes non-qualifiés dans les grandes villes indiennes) (pp. 60–65).

D'après McGuire (2013), les éléments des cultures d'entreprise promeuvent la personnalité professionnelle des jeunes indiens à côté de leurs connaissances culturelle, religieuse, ethnique et familiale. Ainsi, par le biais des ateliers et des programmes d'enseignement, les pratiques entrepreneuriales sont incitées chez la nouvelle génération des jeunes indiens dans les grandes villes (pp. 114–123). Ces pratiques se basent sur certains éléments culturels afin de réconcilier les cultures d'entreprise avec les connaissances traditionnelles indiennes. Comme l'explique McGuire (2013) :

« Indeed, PDE trainers often encourage students to understand their essential Indianness as a charismatic advantage. Trainers who advocate practices of yoga and meditation as forms of bodily management will remind their students that these exercises, being of native origin, are “natural assets” for Indians. When focusing on etiquette, trainers also encourage students to understand Indianness as a charismatic advantage. Dignity, creativity, and discipline are presented as inherently Indian qualities; professionalism is framed as a return to a traditionally Indian conduct that demonstrates respect for oneself and others. As one trainer explained to her class when introducing a module on “Making Your Presence Effective”: “We just go back to our own knowledge that we’ve had for centuries”. » (p. 118)

Tout comme McGuire, Mankekar (2013) pense que la spiritualité et la religiosité indiennes sont conciliables avec l'entrepreneuriat et les cultures d'entreprise. Selon lui, non seulement les

Indiens sont les « entrepreneurs naturels » mais aussi leurs cultures religieuses sont largement compatibles avec les cultures d'entreprise. Comme il le dit :

« Enterprise and materialism are held to be consistent with India's, or more precisely, Hindu India's, religious tradition and practice, and entirely compatible with spirituality, which is interpreted as devotion and religiosity, rather than other-worldliness. » (p. 11)

Cette auteure souligne que dans l'art et la littérature contemporains, les deux éléments de l'amour et du commerce indiens (*pyaar et vyaapar*) sont davantage perçus et représentés compatibles et conciliables. Comme il le dit : « (the film) *Band Baarja Baaraat* takes the marriage of desire and capital to its logical conclusion the mutual imbrication of love and business, *pyaar and vyaapar* » (Mankekar, 2013, p. 39). En même temps, Mankekar (2013) mentionne que la mentalité indienne de *jugaad* (c.-à-d. la prise de risque) est assez compatible avec l'esprit d'entrepreneuriat et se contextualise bien dans le capitalisme globalisé. Selon cet auteur, les jargons indiens et les métadiscours traditionnels indiens comprennent des champs fertiles dans lesquels les cultures d'entreprise pourraient croître.

Par ailleurs, Morris *et al.* (1998) élucident les différences culturelles des pays afin d'expliquer les différentes manières de gestion des situations de conflit chez les gestionnaires américains, chinois, indiens et philippins. D'après ces auteurs, typiquement, la culture managériale (ou gestionnaire) indienne est le reflet des normes indoues d'un côté, et des normes britanniques de négociations de l'autre côté. Comme ils le disent :

« Observers have argued that Indian managerial conflict resolution tendencies reflect Hindu norms of seeking a solution that pleases everyone, as well as British norms of active, mutual problem solving. » (p. 735)

Les résultats de l'étude de Morris *et al.* (1998) montrent que dans les situations de conflit, les gestionnaires indiens disposent d'un style basé plutôt sur la compétition organisationnelle que sur l'évitement ou le conservatisme (pp. 737–739). En même temps, dans leur recherche sur les

attitudes éthiques chez les gestionnaires de commerce participant dans les programmes d'*Executive Master of Business Administration (EMBA)* dans six instituts d'études supérieures en Inde, en Corée et aux États-Unis, Christie *et al.* (2003) montrent que « national culture has a strong influence on business managers' ethical attitudes » (Christie *et al.*, 2003, p. 263). En même temps, Chakravarti (2013) explique comment ce nouvel esprit entrepreneurial en éducation supérieure est représenté par les nouvelles vagues du cinéma indien. Ainsi, il exprime que : « the new discourse of enterprise is reshaping educational ideas as well as notions of governance, the role of the state, the consumer-citizen, and the media » (p. 55).

En concomitance avec les études précédentes, Krishnan (2008) réfléchit sur les impacts des études en gestion sur les systèmes de valeurs des étudiants indiens. Selon lui, bien que les valeurs ne soient pas traitées dans les programmes de gestion, ces derniers influencent indirectement les personnalités des étudiants. D'après l'étude de Krishnan (2008) dans une école indienne de gestion, l'éducation en *MBA* suscite certains changements dans les systèmes des valeurs des étudiants. À cet effet, les valeurs axées sur l'individu (*self-oriented values*) comme le plaisir et le confort deviennent plus importantes et les valeurs axées sur l'autrui (*other-oriented values*) comme la complaisance et la courtoisie deviennent moins importantes chez les individus qui étudient au *MBA* pendant deux ans dans une institution indienne (Krishnan, 2008, p. 233). Comme l'auteur le précise, lors d'une période de deux ans d'études en *MBA*, l'importance octroyée à une vie confortable, une vie excitante, le plaisir, la reconnaissance sociale et la personnalité imaginative et indépendante augmentent d'une manière significative chez les étudiants. Après cette période d'études, les étudiants attribuent moins d'importance aux valeurs axées sur le collectivisme comme le monde en paix, le monde en beauté, la sécurité familiale, la sécurité nationale, la vraie amitié,

la sagesse, la loyauté, l'honneur, la politesse, l'obligeance, le sens d'appartenance, et l'affection (*Ibid.*, p. 244).

Il faut quand même être prudent quand on s'approche de la question des changements de mentalité lors des études en gestion. Mes études de terrain montrent que ces changements varient largement selon les jugements des individus. Dans les sections d'analyses des études de terrain, j'explique comment ces éléments varient chez les différents types d'étudiants.

G. Cognition entrepreneuriale

Je dédie ce sous-chapitre à la cognition entrepreneuriale qui nous aide à mieux comprendre certains types de justification des activités gestionnaires chez les étudiants. Ces discussions m'aident à bien identifier et analyser les discours de justification. Par exemple, j'ai défini et décrit le discours d'impact social et le discours d'inspiration en me servant partiellement, de mes revues théoriques sur la cognition entrepreneuriale. Cette dernière comprend les pensées, la mentalité et les perspectives sociales et économiques que les entrepreneurs déploient consciemment ou inconsciemment et qui favorisent les activités entrepreneuriales. Comme l'écrivent Shepherd et Patzelt (2018) :

« Specifically, over that last two decades, scholars have conducted various studies with the aim to better understand the components, antecedents, and outcomes of an entrepreneurial mindset; these studies have explored how characteristics of individuals, teams, organizations, and environments facilitate or obstruct entrepreneurial thinking and action. » (p. 2)

Comme discuté précédemment et comme mes entrevues me l'ont montré, l'entrepreneuriat, en plus de l'administration de commerce, consiste en élément central enseigné et pratiqué dans les écoles de gestion. Comme le pensent Shepherd et Patzelt (2018), cette cognition est basée sur l'« exploitation des opportunités » et l'utilisation des connaissances locales et internationales dans

les activités entrepreneuriales. Ainsi, les auteurs identifient les deux phases interdépendantes de l'action entrepreneuriale comme suit :

« The first phase deals with the emergence of subjective individual beliefs about the existence of an opportunity for somebody who possesses the capabilities/skills necessary for exploitation. The second deals with individuals' assessment of the opportunity for themselves or their organization – namely, whether they have the capabilities and motivation necessary for exploitation » (Shepherd et Patzelt, 2018, p. 27).

Le cœur de la deuxième phase entrepreneuriale exige une personnalité opportuniste et connectée aux autres entrepreneurs, qui est capable d'identifier les « capitaux de risque » (*venture capitals*) et qui a accès à des connaissances locales et globales (*Ibid.*, 2018). Comme le disent nos auteurs, les connaissances *a priori* (*prior knowledge*) des individus influencent leur cognition et leurs choix dans l'identification des opportunités entrepreneuriales. Ils en concluent que :

« Those who have more knowledge seem to draw more on intuition and thus make decisions in a more automatic way as opposed to going through more mindful methodical processing » (*Ibid.*, 2018, p. 8) ; (...) « knowledgeable individuals develop stronger, more and richer connections between mental concepts, which in turn enhance their capabilities to recognize innovative opportunities » (*Ibid.*, 2018, p. 9).

Par la suite, Shepherd et Patzelt identifient entre autres, quatre dimensions principales des connaissances *a priori* comme suit : éducation, expériences de vie (*life experiences*), les milieux sociaux (*social backgrounds*) et les milieux culturels (*cultural backgrounds*). Selon ces chercheurs, ces quatre formes principales de connaissances *a priori* dirigent l'attention des individus dans l'identification des opportunités entrepreneuriales. Il faut rappeler aussi que pour la construction de mes entrevues, j'ai couvert ces quatre aspects de connaissances *a priori* afin de mieux comprendre les impacts de ces éléments sur les cognitions entrepreneuriales et les tendances professionnelles des étudiants.

Dans la prochaine section, je vais examiner les différentes motivations possibles des activités entrepreneuriales.

1. Motivations des activités entrepreneuriales

Les activités entrepreneuriales sont encouragées par une large variété des types de motivation comme les émotions et les tendances sociales. D'après Shepherd et Patzelt (2018), bien que les récompenses financières soient les premières motivations de l'entrepreneuriat, les activités entrepreneuriales peuvent avoir des motivations non-financières et intrinsèques. Ainsi, les connaissances *a priori* dirigent jusqu'à un certain point, l'attention des individus vers les activités autotéliques et axées sur les tâches (*task-focused activities*) plutôt que les activités axées sur les récompenses financières. Comme j'en ai parlé ci-haut, les motivations non-financières et intrinsèques affectent l'identification des opportunités (*opportunity recognition*) par les individus. Comme le disent les auteurs, Csikszentmihalyi (1975) trouve que :

« Participants with higher levels of prior knowledge gave undivided attention to a specific task at hand, which at least temporarily protected against other demands that were competing for their attention. The participants felt that they had control over the activity and that their attention was strongly task-focused » (Shepherd et Patzelt, 2018, p. 54).

Dans le même ordre d'idée, les auteurs soulignent que les inspirations émotionnelles comme l'altruisme, l'empathie et la sympathie font partie des motivations entrepreneuriales et elles sont davantage apparentes chez ceux qui sont les plus touchés par les désavantages et les misères des autres. Comme ils le disent : « those who are better able to regulate their own emotions and handle their own distress will be better able to empathize and sympathize with disadvantaged other without becoming overly distressed » (*Ibid.*, 2018, p. 67). Comme discuté plus tôt et élaboré par plusieurs chercheurs comme Ewing et Saporta (1992), Khan *et al.* (2017) et Sahoo (2012), dorénavant les ÉG avancent et renforcent certaines aptitudes et émotions qui peuvent encourager les activités commerciales et entrepreneuriales. Dans les analyses des entrevues, je discute comment les différents types de motivation se traduisent en activités entrepreneuriales.

Les motivations intrinsèques des activités entrepreneuriales nous renvoient également aux motivations pour la prise de risque. Shepherd et Patzelt mentionnent que la « prise de risque » est l'un des concepts éminents dans le discours entrepreneurial. Les auteurs identifient cinq formes d'anxiété chez les individus qui les empêchent possiblement à courir un risque : la peur de se sentir embarrassé (*fear of feeling shame and embarrassment*), la peur de diminuer son estime de soi (*fear of devaluing one's self-estimate*), la peur d'avoir un avenir incertain (*fear of having an uncertain future*), la peur de perdre l'influence sociale (*fear of losing social influence*) et la peur de décourager les autres significatifs (*fear of upsetting important others*) (Shepherd et Patzelt, 2018, pp. 55–59). Les motivations intrinsèques encouragent les étudiants à surmonter ces peurs afin de prendre le chemin de l'entrepreneuriat dans leur future carrière.

Dorénavant, les discours pratiqués dans les écoles de gestion se penchent sur les besoins des individus pour l'accomplissement de soi plutôt que la sécurité d'emploi afin d'encourager les activités économiques (Boltanski et Chiapello, 1999). Maslow (1970), qui est largement critiqué dans les discours en gestion, étudie les besoins des êtres humains selon l'évolution de leur personnalité. Il distingue les cinq besoins dans le format d'une pyramide qui commence par les besoins physiologiques. Au deuxième niveau se trouvent les besoins de sécurité qui sont essentiels pour la survie des êtres humains. Après avoir satisfait les besoins de sécurité, les êtres humains ont les besoins d'appartenance et d'amour qui sont comblés dans le cadre des rapports familiaux et des relations amoureuses. Les besoins reliés au principe d'estime (comme l'estime de soi et la confiance en soi) viennent après les besoins d'appartenance et sont satisfaits dans le respect mutuel au cours des rapports sociaux. Finalement, le besoin d'accomplissement de soi (ou réalisation de soi/auto-actualisation) se trouve au sommet de la pyramide de Maslow. Les êtres humains doivent avoir satisfait les besoins de physiologie, sécurité, appartenance et estime pour atteindre le besoin

de réalisation de soi (Maslow, 1970; Stoyanov, 2017). Dans une grande partie des écoles de gestion, la théorie des pyramides des besoins de Maslow fait l'objet de multiples débats. Les grands théoriciens en gestion tentent de réfuter la théorie de Maslow en soulignant que la sécurité de l'emploi n'est pas forcément la condition préalable de l'épanouissement individuel des employés (Boltanski et Chiapello, 1998).

L'accomplissement (ou l'épanouissement) de soi est relié aux activités intrinsèques théorisées par Csikszentmihalyi et ses collègues (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi, 1988; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2014). Ces derniers élaborent sur ce qu'ils appellent l'état de flux (*flow state*) qui comprend l'expérience optimale (*optimal experience*) de l'individu (Snyder et Lopez, 2009, pp. 195–206). Selon ces psychologues, l'état de flux est le résultat d'une activité « autotélique » ou « motivé intrinsèquement » et qui est récompensée « de soi » et « en soi ». Comme Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi (1988) le disent, le développement du concept de flux est influencé par les spiritualités orientales comme Zen et Bhagavad Gita (p. 9). Ainsi, Csikszentmihalyi et ses collègues concluent que si les individus sont financièrement récompensés pour certaines actions qu'ils font de façon spontanée, leur motivation intrinsèque (*intrinsic motivation*) diminue (Csikszentmihalyi, 2014; Csikszentmihalyi et Csikszentmihalyi, 1988; Nakamura et Csikszentmihalyi, 2014).

En se fiant sur les revues de littérature à propos des rôles des écoles de gestion dans le développement des aptitudes des étudiants, je peux argumenter que tout comme les autres émotions et attitudes entrepreneuriales, la prise du risque et le besoin d'accomplissement de soi en tant que les activités intrinsèquement motivantes sont largement pratiqués et encouragés dans les écoles de gestion par la modélisation des grands entrepreneurs et la promotion des inspirations

professionnelles. Semblablement, la section prochaine aborde comment les valeurs peuvent stimuler les activités entrepreneuriales.

De plus, selon Shepherd et Patzelt (2018), les émotions et les valeurs des individus affectent les orientations et les discours entrepreneuriaux et commerciaux (surtout l'entrepreneuriat social), et les expériences des individus peuvent considérablement impacter les émotions en lien avec les activités économiques (Baraldi, 2020; Erro-Garcés, 2020; Marques et Dhiman, 2020; Sanusi, 2018; Sassetti, 2021). Shepherd et Patzelt (2018) examinent premièrement les conséquences des expériences affectives et deuxièmement les conséquences de la manifestation (*display*) de telles émotions sur les employés et le milieu de travail entrepreneurial. La manifestation des émotions positives par les gestionnaires peut améliorer les motivations entrepreneuriales des employés pour les trois raisons suivantes :

« First, people often assume that past success applies to the future as well, ... Second, when managers signal high satisfaction and a high likelihood of project success, employees are more likely to meet high personal goals related to the project, ... Finally, setting challenging goals for themselves can improve employees' drive, or their "willingness to put forth effort" (Shane et al. 2003: 268), which is a requirement for entrepreneurial behavior. » (Shepherd et Patzelt, 2018, p. 211).

Le besoin de la réalisation des projets peut être observé dans les entreprises bien établies en plus de l'entrepreneuriat. Cela coïncide avec les propos de Boltanski (2009) qui mettent l'accent sur la compétence de l'acteur dans un contexte social institutionnalisé (Pernkopf-Konhäuser, 2014). Selon Boltanski (2009), les critiques et les justifications des acteurs dans les institutions (c.-à-d. les milieux de travail) impactent leur cheminement professionnel.

En lien avec ce qui précède, Shepherd et Patzelt (2018, p. 236) identifient les deux choix chez les individus face aux échecs des projets : 1- les stratégies axées sur l'autrui; 2- les stratégies axées sur soi. Ces dernières comprennent davantage la compassion de soi qui aide les individus à

mieux s'adapter avec les défis au milieu de travail. Ainsi, cette compassion inclut trois éléments suivants : la gentillesse envers soi (*self-kindness*), la commune humanité (*common humanity*), et la conscience (*mindfulness*). Comme nous le verrons plus tard, la compassion de soi et les rapports socio-émotionnels sont parmi les stratégies des acteurs pour réduire leur niveau de stress et la pression du travail. Mes observations de terrain et mes entrevues montrent bien l'importance de la compassion et des émotions dans les activités et les motivations professionnelles. Par exemple, la compassion vers les personnes désavantagées et les émotions familiales se trouvent parmi les motivations entrepreneuriales des étudiants indiens des programmes de MBA. J'en discute davantage dans mes analyses de données empiriques.

H. Cadre théorique de la thèse

Une perspective théorique nous aide donc à mieux saisir et abstraire les données primaires. Comme le rappelle Boutin (1997), nous ne pouvons pas « comprendre le comportement humain sans une saisie du cadre de référence selon lequel les sujets interprètent leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions » (p. 14). Dans ce qui suit, j'aborde les deux perspectives théoriques que je mobilise. Ces perspectives ont déjà été abordées tout au long du chapitre six.

1. Analyses discursives transversales

Sur la base des revues théoriques élaborées précédemment, et sans y revenir en détails, je présente dans cette section, comment je réalise les analyses discursives des données empiriques. Par analyses discursives, je comprends les lectures et les analyses transversales des entrevues en lien avec les observations sur le terrain. Dans cette optique, j'élabore davantage les thèmes et les enjeux qui se soulèvent dans plusieurs entrevues.

Afin d'aborder les discours, j'utilise la vision pragmatique française qui s'inscrit dans la même ligne que le cadre théorique de la thèse. Comme j'écris à la page 103: « Dans cette thèse, je tire parti de ce regard sociologique pour définir et expliquer ce que j'appelle les discours de justification. » Comme le dit Taupin (2012), bien que le pragmatisme français bénéficie des analyses de discours, cette école théorique va au-delà de ces analyses et comprend les cités et mondes qui sont les principes supérieurs communs des actions. Il est quand même à noter que l'analyse de discours dans le cadre de l'analyse des interprétations des acteurs est une partie intégrante de cette sociologie. Comme le dit Taupin (2012): « The sociology of critique framework can simultaneously take into consideration 1) action, through the interpretations (or attempted interpretations) of individuals in the situation; and 2) macro-sociological factors that go beyond/transcend the situation » (p. 534).

Boltanski et ses collègues largement utilisent l'analyse de discours dans leurs travaux bien qu'ils n'appliquent pas fréquemment le mot « discours ». Par exemple, Boltanski et Chiapello (1999) tirent parti de ce qu'ils appellent « discours des cadres » afin d'analyser le nouveau courant justificatif du capitalisme qu'ils appellent le nouvel esprit du capitalisme. Pour bien examiner ce « discours des cadres », Boltanski et Chiapello (1999) étudient les interprétations et les vocabulaires des nouveaux cadres (voire les *coachs*) afin d'analyser leur argumentation et critique sur les rapports sociaux-professionnels. Dans le même sens d'idée, Boltanski et Thévenot expérimentent que: « We have to follow the arguments and criticisms of the actors » (2000, p. 218). D'ailleurs, Boltanski (2009) parle de « la mise en cause de la domination par les acteurs » et annonce que la sociologie pragmatique de la critique étudie « les critiques que font les acteurs au cours des disputes en justice » et explique le sens moral et ordinaire de la justice chez les acteurs (Boltanski, 2009, p. 54). De leur côté, Boltanski et Esquerre (2017) étudient les discours

économiques et plus particulièrement, les différents discours de la valorisation des marchandises.

Comme l'explique Diaz-Bone (2023):

« The approach of Boltanski and Esquerre assumes an organized plurality of such forms of valuation. Also, the two sociologists stress the importance of discourses of valuation, which bring these forms of valuation into operation. As the interview makes evident, one major aim is to present a new perspective on the relationship between values, prices, and practices how prices are legitimized or criticized on the basis of discourses of valuation. The interview situates Enrichment in the context of other contemporary sociological works, which focus on the economic core issue of value and valuation. » (p. 17)

Dans ce sens, je définis un discours comme l'argumentation et la critique des acteurs qui sont basées sur les principes argumentatifs existants. Autrement dit, les discours sont les manières de représentation des rapports sociaux et des inégalités sociales par les acteurs sociaux. Ainsi, les discours sont déjà disponibles aux acteurs et ces derniers ne peuvent pas les créer, mais ils ont une marge de manœuvre dans le choix et l'application des discours.

Ainsi, ma compréhension des discours de justification est inspirée de la sociologie de Boltanski et ses collègues. J'en ai retenu leur définition des discours de justification en tant que « principes supérieurs communs déjà existants » auxquels les individus peuvent ou non référer pour soutenir leurs actions sociales. De plus, ma compréhension du fonctionnement des discours et de la liberté relative des individus dans la mobilisation des discours vient de la sociologie de Boltanski et Thévenot (1991). Quand même, un discours de justification est à mon sens, plus applicable dans différents contextes sociaux qu'une cité et peut également comprendre les résidus des discours des hiérarchies des castes et des sectes religieuses qui peuvent explicitement ou implicitement déterminer les grandeurs des personnes; ce qui ne correspond pas au premier axiome pour définir une cité. En même temps, les discours de justification ne sont pas forcément répandus chez une grande partie de la population comme les cités de justification. Le discours de justification est donc applicable dans les contextes non occidentaux comme la société indienne.

Plusieurs chercheurs dans différentes filières d'études appliquent le modèle analytique boltanskienne dans les analyses de discours. Krieger et Andion (2014) tirent profit de la théorisation de Boltanski et Thévenot (1991) des cités et mondes afin d'avancer leurs analyses discursives des acteurs dans les organisations. Comme les auteurs en parlent:

« In this analysis, one can see that the discourse of these organizations is consistent with the political action they undertake. These organizations are under pressure from industrial logic, but in some cases, this pressure does not result in a simple submission to industrial logic, but in the construction of bridges between the two logics, transcending the magnitudes present in compromise formulas (Boltanski and Thévenot, 2006). One example cited was the practice of “participatory evaluation,” a test model that relates magnitudes from the industrial world and the civic world. » (pp. 96-97)

« The predominant discourse in training organizations denotes the presence of the civic world (when referring to principles) and industrial world (when referring to strategies and instruments), once again demonstrating the distance between the values defended and daily practice. » (p. 100)

Taupin (2012) a directement appliqué le cadre théorique boltanskien pour faire les analyses de discours. Comme il le dit :

« The method applied by this school of sociological thought is to study the discourse actors elaborate in their search for a common good, i.e. in pursuit of what they consider just. This approach focuses on actors' creativity and inventiveness, and makes the social intelligence which they demonstrate perceptible, whatever those actors are. » (pp. 530-531)

De leur part, Côté et Simard (2008) se penchent sur la théorisation de Boltanski et ses collègues pour analyser l'intégration des dimensions culturelles dans les discours éducatifs dans les écoles au Québec. Comme ils le disent:

« Although the sociology of justification has been primarily designed to study the arguments individuals formulate in litigious situations, the Cités models offer a pertinent means to clarify the various justifications produced by official discourses in order to convince teachers and artists to integrate the cultural dimension in schools. Also, even though this framework was designed by French authors, it is broadly useful, because “it is appropriate, not for all societies, but for all of those influenced by modern political philosophy” (Boltanski & Thevenot, 1991, p. 94; our translation). Moreover, the framework provides pathways to a deeper understanding of the contextual elements that encourage a cultural dimension in curricula. Thus, the sociology of justification can enable us to understand, through the examination of the justifications brought forth by one official discourse partaking in an international educative trend, the meaning contemporary societies influenced by modern political philosophy give to the integration of the cultural dimension. » (p. 7)

Côté et Simard (2008) précisent par la suite leur méthode de collectes et d'analyse de données:

« We started by scanning each text in our corpus to identify the parts which concerned the integration of the cultural dimension. Then, we extracted from each document units of signification. We categorized these units using pre-established and unchangeable categories. These categories are Boltanski's (Boltanski & Thevenot, 1991; Boltanski & Chiapello, 1999, 2002) Cited models, because they help us clarify the principles of common good on which Quebec official discourse is based. ... Following this process, we identified the contextual elements which influenced the official discourse. » (p. 8)

Les théorisations de Boltanski (2009) et Boltanski et Thévenot (1991) me dirigent pour analyser les discours mobilisés par les étudiants, et leurs expériences et motivations dans les écoles de gestion. En même temps, en accordant une attention particulière aux connaissances et cultures à priori des étudiants, je tente de comprendre leurs actions et leurs expériences éducationnelles et professionnelles par le biais de la sociologie de l'action de Boltanski (2009) et de Boltanski et Thévenot (1991).

Tout comme les cités de justification, le développement des discours de justification est en rapport mutuel avec l'institutionnalisation du pouvoir dans une société. Ainsi, la lutte discursive est un aspect important dans la mobilisation des discours de justification. À cet effet, je m'inspire de la théorisation de Boltanski et Chiapello (1999) et de Boltanski et Thévenot (1991) afin d'expliquer les dynamiques entre les discours. Comme j'en ai parlé dans les revues théoriques, Boltanski et Thévenot (1991) articulent les rapports entre les cités de justification en abordant les modalités de *contradiction* ou de *compromis* entre ces cités dans les situations particulières. Cette articulation me guide dans l'explication des rapports entre les différents discours de justification chez les répondants.

Finalement, les discussions de Sinha (2017), Solomon (1993), Gooptu (2013), McGuire (2011), Mankekar (2013), et Christie *et al.* (2003) sur l'intégration des éléments culturels en

entrepreneuriat et en commerce m'ont soutenu pour le développement du guide d'entrevue et pour trouver les régularités dans les analyses de données. En plus, les modèles analytiques de Shepherd et Patzelt (2018) me guident dans l'analyse des motivations des étudiants pour les études en gestion et l'analyse de leurs tendances discursives.

2. *Analyses typologiques*

Les analyses typologiques permettent de faire des analyses comparatives des types d'orientations professionnelles des étudiants impliqués dans les instituts indiens de gestion. Je vais donc tirer profit du croisement de la théorisation d'acteurs sociaux chez Boltanski (2009), Boltanski et Thévenot (1991) et Boltanski et Chiapello (1999) d'un côté et de l'analyse idéal-typique wébérienne-schnappérienne de l'autre côté.

La différence particulière entre la vision wébérienne et les visions pragmatistes est leur regard vers le noyau de l'analyse sociologique. Pour Weber, les études sociologiques commencent par l'analyse des activités sociales mais pour les pragmatistes, l'analyse sociologique commence par la socialisation (l'expérience) des individus. L'activité sociale dans le sens wébérien est « l'activité qui, d'après son sens visé par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'autrui, par rapport auquel s'oriente son déroulement » (Weber, 2003a, p. 28). D'ailleurs, l'étude sociologique pour les pragmatistes commence par la socialisation des individus fondées sur les interactions langagières dès l'enfance. Ainsi, alors que pour Weber le sujet d'étude sociologique s'appuie sur les sens donnés aux actions, pour les pragmatistes le sujet d'étude sociologique est l'interaction sociale qui commence par l'utilisation de la langue comme un système de symboles. Somme toute, la divergence entre le pragmatisme et la sociologie compréhensive allemande est le fait que cette dernière tourne davantage autour de la compréhension subjective et empathique des sujets d'étude, alors que le noyau de la sociologie pragmatique est l'étude des expériences des

individus dans les situations sociales variées. Quand même, le croisement des deux formulations théoriques nous ouvre les portes vers les analyses sociologiques approfondies des orientations professionnelles des étudiants.

En m'appuyant sur les propos d'Abbott (1992), j'utilise les récits qui me permettent d'expliquer les orientations professionnelles communes à travers les cas multiples et, en utilisant Schnapper (1999), je construis une typologie des orientations professionnelles des étudiants. Comme discuté plus haut, Schnapper développe la démarche de l'analyse typologique comme l'un des instruments de la recherche. Tout premièrement, elle mentionne que la méthode idéale typique doit éviter deux écueils pour être efficace. Le premier écueil est de rester trop abstrait dans la composition des types idéaux (proche de la macrosociologie) et le deuxième consiste à être trop proche des données empiriques. Schnapper argumente qu'il faut décrire un degré approprié d'abstraction car l'analyse typologique n'est pas le but de recherche mais plutôt un instrument de « la compréhension de l'interaction sociale » (Schnapper, 1999, p. 104).

VIII. Méthodologie

Ce chapitre est dédié aux différents aspects de la méthodologie de la thèse. Comme le dit Gauthier (2003a), bien que les méthodes comprennent les techniques de la recherche, la méthodologie nous renvoie à réviser et à réétudier philosophiquement « la structure de l'esprit et de la forme de la recherche » à côté de l'étude des techniques (p. 8). De son côté, Dépelteau (2000) pense que les méthodologies en sciences humaines et sociales sont significativement différentes des méthodologies en sciences de la nature et sont davantage basées sur les fondements épistémologiques et les démarches de recherche adoptées par les chercheurs (pp. 27-55). Ainsi, j'élabore les fondements épistémologiques de la thèse qui est l'épine dorsale de l'argumentation et de l'achèvement de la thèse. Ensuite, j'explique les méthodes de collecte des données et celles d'analyse des données. À la fin de ce chapitre, je parle des étapes des études de terrain et des méthodes d'analyse mises en œuvre.

A. Fondements épistémologiques de la thèse

La présentation des fondements épistémologiques de la thèse nous aide à mieux saisir les méthodes utilisées dans la thèse. À cette fin, j'explique d'abord comment je dépasse les dualités courantes dans les analyses sociologiques comme *holiste versus individualiste* et *critique versus objective*. Ensuite, j'élabore comment j'opérationnalise les propos épistémologiques dans un cadre théorique et méthodologique particulier. Ainsi, les actions sociales et les structures sociales m'incitent à adopter une vision pragmatique de production de la pensée sociologique. Selon cette approche, les unités d'analyse sociologique ne sont ni les données individuelles, ni les théories générales, mais les situations. Dans ce sens, l'étude des données empiriques et celle des théories générales doivent se faire en interaction et dans des allers-retours constants. Similairement mais

basée sur une approche wébérienne, Schnapper (1999) pense que le travail scientifique en sociologie comprend la confrontation et le passage constants entre les recherches empiriques et l'analyse macrosociologique. Selon une logique wébérienne qui est similaire aux pragmatistes à ce niveau, cette sociologue pense que l'action sociale ne se comprend que dans une logique relationnelle et non-déterministe.

Compte tenu de ce qui précède, je présente premièrement la pluralité des modèles d'abstraction en sociologie telle qu'abordée par Berthelot et Lahire. Subséquemment, j'explique les manières par lesquelles je conceptualise les cas d'étude.

1. Pluralité des modèles d'abstraction

Dans cette section, les modèles pluriels d'abstraction des données empiriques sont présentés. J'explique les schèmes d'intelligibilité élaborés par Berthelot et puis, la description et la conceptualisation sociologiques chez Lahire.

Tout comme Aron (1967), Berthelot (1998) rappelle que pendant les années 1930 et 1940 deux tendances radicales étaient dominantes en sociologie : l'une était purement théorique et générale sans aucun effort vers les vérifications empiriques et l'autre au contraire pratiquait un empirisme radical. Au-delà de cette opposition, Berthelot pense que la sociologie contemporaine exige de nouvelles approches pour mieux saisir les distinctions qui existent au sein de la sociologie.

Berthelot (1998) tente d'introduire une nouvelle forme d'analyse des modes de pensée sociologique : les schèmes d'intelligibilité. Il précise bien ce qu'il veut dire par un schème d'intelligibilité : « Un schème d'intelligibilité (ou, par commodité, un schème explicatif) est une matrice d'opération permettant d'inscrire un ensemble de fait dans un système d'intelligibilité, c'est-à-dire d'en rendre raison ou d'en fournir une explication (au sens non-restrictif) » (Berthelot,

1998, p. 23). Ainsi, Berthelot (1998) essaie d'élucider la pluralité des modes d'intelligibilité en sociologie. De ce fait, ce sociologue dépasse la vision dichotomique dans ses analyses des schèmes d'intelligibilité du social. En discutant de deux modèles d'analyse du social élaborés par Durkheim (1897, 2013) dans *Le Suicide* et par Weber (1904, 2000) dans *l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Berthelot (1998) montre l'incapacité de la vision dichotomique pour expliquer les modes d'intelligibilité dans les études du social. Ainsi, pour saisir les schèmes d'intelligibilité (ou plus précisément les *paradigmes analytiques*), il propose l'étude de *la structure d'explication* au lieu de l'étude de la théorie. Donc, l'auteur s'intéresse à la cohérence explicative entre les modes d'élaboration théorique et les « relations empiriques établies » (Berthelot, 1998, p. 41). Il définit bien sa méthode pour saisir les modes d'intelligibilité : « partir de la connaissance en acte et tenter de cerner, par l'analyse, les constituants de l'intelligence de l'objet qu'elle promeut » (Berthelot, 1998, p. 10).

Notre sociologue propose six schèmes d'intelligibilité dans la forme idéale-typique wébérienne comme suit :

- 1- **Le schème causal** : ce schème présente une relation causale (voire *la nécessité existentielle*) entre deux ou plusieurs variables ou systèmes. Ce schème nécessite ainsi une chronologie des variables.
- 2- **Le schème fonctionnel** : ce schème renvoie à la relation fonctionnelle mutuelle entre deux réalités données. Ainsi, les fonctionnements d'une variable ou d'un système exigent ceux d'une autre.
- 3- **Le schème structural** : ce schème explique les structures qui englobent les éléments d'une manière systématique et non des caractéristiques particulières de ces derniers.
- 4- **Le schème herméneutique** : ce schème tente de diviser l'élément étudié en deux parties: le signifiant et le signifié. Ce schème ne cherche ni les relations causales ni les relations fonctionnelles entre les éléments étudiés, mais s'intéresse aux *différentes conceptions du fondement du sens* des éléments étudiés.

- 5- Le schème actancier :** ce schème implique la reconnaissance de l'intentionnalité de l'action. L'exemple éminent de ce schème est l'œuvre de Max Weber *l'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* qui traite la représentation de l'acteur en tant qu'*homo rationalis*.
- 6- Le schème dialectique :** ce schème traite les phénomènes historiques dans les rapports contradictoires. Dans ce sens, la thèse engendre l'antithèse et le résultat de cette contradiction est la synthèse. Ce schème qui est inspiré de Hegel, est notamment traité par Marx et la tradition marxiste (Berthelot, 1998, pp. 58–62).

Ces schèmes correspondent à des modes de théorisation qui se sont opposés les uns aux autres. Ainsi, afin de les comprendre, Berthelot distingue *trois niveaux de saisie* des schèmes : *leurs programmes et sous-programmes, leur forme logique et, leur noyau*. Bien que les programmes et les sous-programmes comprennent les processus d'enquête et d'études sociologiques de ces schèmes, leur forme logique et leur noyau consistent en différentes manières par lesquelles elles rendent le social raisonnable et lui donnent une parole sociologique.

Finalement, en synthétisant ses propos, Berthelot (1998) aborde trois problèmes possibles concernant la manière de penser le réel. Le premier est la forme logique. Comme il le remarque : « la forme logique propre à chaque schème ne s'applique pas indifféremment à n'importe quel contenu » (Berthelot, 1998, p. 84). Ainsi, Berthelot insiste sur la cohérence logique des schèmes d'intelligibilité avec les types de concepts ou de données empiriques qu'ils tentent d'expliquer. D'ailleurs, le deuxième problème est « celui du mode d'intervention des schèmes d'intelligibilité dans le travail concret de connaissance » (Berthelot, 1998, p. 85). Ce problème renvoie davantage aux modes par lesquels les schèmes d'intelligibilité rendent compte de la multiplicité des méthodes, des approches, des techniques de recherche et des paradigmes. Finalement, le troisième problème comprend la question du fondement des schèmes d'intelligibilité et leurs rapports aux *autres réalités logiques et cognitives proches* qui se présentent dans la forme des grandes

alternatives comme continu/discontinu, ordre/désordre, permanence/devenir, atomisme/holisme, etc.

2. Les dangers de la surinterprétation

Dans le même sens que Berthelot, le but de Lahire (2005a) est de dépasser la vision positiviste sur « la réalité sociale ». Comme il l'exprime, les sociologues disposent d'une connaissance médiante de la réalité qui leur exige à « connaître le monde hors de la perception directe et immédiate de celui-ci, par la reconstruction de la réalité à partir d'un ensemble de données collectées, puis mises en forme » (Lahire, 2005a, p. 30). Ainsi, par une approche wébérienne, ce sociologue mentionne qu'il y a une diversité infinie de *réels* et que la description sociologique est « non exhaustive ». En même temps, l'auteur pense que les descriptions sociologiques s'inscrivent dans « un cadre descriptif » et doivent être guidées soit par des « schèmes interprétatifs », soit par un « modèle théorique ». Il en arrive à conclure que la description en sciences sociales est un travail systématique et ainsi, il distingue la « description esthétique »²¹ de la « description sociologique » qui s'appuie sur le réel. Ceci amène Lahire à préciser les quatre lignes directrices pour distinguer l'interprétation scientifique de l'herméneutique libre : 1- s'appuyer sur les matériaux empiriques; 2- avoir un cadre théorique pour envisager ces derniers, 3- désigner clairement les contextes spatio-temporels, 4- expliciter les modes de traitement des données. Il en conclut que le travail interprétatif entre en jeu avant, pendant et après les productions des données. Par conséquent, une grande partie des interprétations inadéquates consiste en les types suivants de surinterprétations (Lahire, 2005a, p. 45) :

²¹ La description esthétique est une description libre et arbitraire du monde social basée sur le sens esthétique de l'auteur.

- Les surinterprétations dues aux décrochages interprétatifs par rapport aux situations interprétées (types 1) : ce type de surinterprétation est due au désengagement de l'interprétation concernant les situations décrites.
- Les surinterprétations produites par le décalage non objectivé, non contrôlé et non corrigé entre la situation du chercheur face aux matériaux étudiés et la situation des enquêtés (type 2) : ce type de surinterprétation arrive quand le sociologue se situe dans la position du seul conscient et compétent versus l'acteur inconscient et incompétent.
- Les surinterprétations engendrées par la profusion d'exemples (trop) parfaits, qui s'opposent aux exemples et contre-exemples ordinairement engendrés par enquête empirique (type 3) : celui-ci vient de l'utilisation des exemples trop idéaux qui sont éloignés des cas ordinaires.

D'ailleurs, il faut remarquer que Lahire (2005a) critique aussi les sous-interprétations (les descriptions plates) dans les travaux sociologiques. En même temps, ce sociologue souligne qu'il n'y a pas une seule bonne manière de conceptualisation en sociologie. Comme il le précise : « un bon concept (une bonne analogie) ne vaut que lorsqu'il impose au sociologue des « tâches de description » qu'il n'aurait pu réaliser sans lui. Les bons concepts sociologiques sont donc 1- des concepts qui augmentent l'imagination sociologique, 2- des concepts qui obligent à des tâches empiriques inédites » (Lahire, 2005a, p. 86).

Tout bien considéré, dans mes analyses j'utilise des schèmes herméneutique et actanciel pour rendre compte des logiques d'actions des acteurs impliqués. Dans le cadre du schème herméneutique, j'analyse les fondements du sens des discours de justification chez les interviewés (par exemple les raisonnements exprimés pour les activités entrepreneuriales). Le schème actanciel me sert à analyser les intentions des actions et les implications de ces intentions. En particulier, j'élabore des types d'orientation professionnelle à l'aide du schéma actanciel. En même temps, en me basant sur les lignes directrices de la description sociologique élaborées par Lahire, je tente de considérer les quatre dimensions de la description sociologique d'une manière cohérente et

raisonnable : la théorie, le contexte spatio-temporel, l'empirie, et les modes de traitement des données. La théorie est discutée dans la revue de littérature et le cadre théoriques et sert à guider les recherches empiriques et la collecte des données. De plus, je détaille le contexte spatio-temporel dans la revue de littérature et dans l'analyse des données.

En outre, à l'aide des travaux de Lahire (2005a), j'essaie d'éviter la surinterprétation des entrevues et des observations non participantes dans ma description des données empiriques. Parallèlement, en mobilisant le principe wébérien de neutralité axiologique, j'analyse les phénomènes d'étude d'un angle neutre au niveau des jugements de valeur.²²

Comme je les ai révisés, les auteurs susmentionnés insistent sur le fait qu'il y a des éléments que les chercheurs doivent respecter pour encadrer la pratique de description sociologique et pour améliorer « la capacité à rendre raison du monde social » (Lahire, 2005a, p. 64). Ce débat nous renvoie aux discussions sur les types de raisonnement par cas dans les études sociologiques.

3. Les cas et les concepts

Outre les études représentatives sur les populations ou les échantillons, cette thèse s'appuie sur l'analyse et la typologisation de cas multiples. Ainsi, dans cette section, je m'intéresse au raisonnement par cas dans l'analyse sociologique. Ce dernier me soutient à mieux définir et aborder la méthodologie de la thèse. À cet égard, dans un premier temps je regarde comment Passeron et Revel (2005) définissent le raisonnement par cas et identifient ses qualifications. Ensuite, je résume les types du raisonnement par cas chez Livet (2005). Troisièmement, j'analyse

²² Comme le dit Lallement (2017), « la 'neutralité axiologique' dont doit faire preuve le savant signifie que celui-ci a le devoir de suspendre ses convictions personnelles lorsqu'il porte un regard critique sur les événements » (p. 237).

comment Abbott (1992) utilise le récit (*narrative*) pour dépasser la dualité entre les modes explicatifs de population-vs-cas et analyse-vs-récit.

Les auteurs cités répondent au problème épistémologique principal que pose la pensée par cas en sociologie : le mode de généralité des cas particuliers et la relation entre la généralité et les exceptions. Dans ce sens, ils tentent de trouver les nouvelles formes du raisonnement par cas en observant l'agencement des cas. Ces derniers selon les auteurs ne sont pas seulement les exceptions des règles générales et il faut les rendre intelligibles à partir des nouvelles formes de raisonnement. Passeron et Revel (2005) proposent « l'implication réciproque entre l'articulation d'une théorie et le déroulement d'une enquête », Livet (2005) propose un aller-retour entre « un cas concret », « des termes dispersés » et « la révélation des potentialités du cas », et Abbott (1992) suggère la méthode de multi-cas. Ces sociologues recommandent la révision constante du cas particulier et du général (des théories) dans les études sociologiques. Sur ce rapport, selon Passeron et Revel (2005), ce qui fait l'originalité d'un cas est :

« la configuration originale d'un agencement de faits ou de normes dont l'irréductible hétérogénéité vient interrompre le mouvement habituel d'une prise de décision, le déroulement d'une observation, le cheminement d'une preuve, alors que rien dans la théorie, la doctrine ou la méthode qui guidait au départ la description ou le raisonnement ne laissait prévoir l'objection » (Passeron et Revel, 2005, pp. 15–16).

Dans ce sens, un cas n'est pas seulement une exception et exige un nouveau cadre du raisonnement où « le sens de l'exception puisse être, sinon défini par rapport aux règles établies auxquelles il déroge, du moins mis en relation avec d'autres cas » (Passeron et Revel, 2005, pp. 10–11). Passeron et Revel (2005) mentionnent deux traits qui sont simultanément présents dans un cas. Le premier trait est « la singularité d'un état de choses dont l'intérêt n'est pas réductible » à celui d'un exemplaire quelconque ou à celui d'un exemple arbitrairement choisi. Le deuxième trait est la description de l'histoire dont la singularité est le produit et en même temps l'exploration

détaillée du devenir corrélatif du(des) contexte(s) dans lequel le cas s’inscrit (Passeron et Revel, 2005, pp. 17–18). Les auteurs ajoutent que la pensée par cas contribue à la généralité scientifique en ressortissant « une propriété commune à toute connaissance scientifique, en laissant voir immédiatement l’implication réciproque entre l’articulation d’une théorie et le déroulement d’une enquête ... » (Passeron et Revel, 2005, p. 43).

Pour sa part, Livet (2005) pense que la forme principale du raisonnement par cas consiste en un aller-retour entre « un cas concret », « des termes dispersés » et « la révélation des potentialités du cas ». En même temps et dans le même sens que Passeron et Revel (2005), Livet (2005) remarque que « la dualité du normal et du problématique est toujours présente au cœur de tous les raisonnements par cas » (p. 252).

Dans le même ordre d’idée, selon Leach, les approches « rationalistes » (axés sur les discours) et « empiristes » (axés sur l’action) en anthropologie et sociologie ne sont pas opposés mais « éminemment complémentaires » (Leach dans Asad, 1979, p. 609). Par contre, Asad (1979) critique ce qu’il appelle « l’objet conceptuel » et « la culture authentique » chez les deux approches. Selon Asad (1979), les anthropologues analysent souvent séparément les systèmes et les modèles de signification et de conception, d’une part, et les modèles de conceptions de la société d’autre part (p. 613). Ainsi, les anthropologues et les sociologues parlent de la part des sociétés qu’ils étudient. Comme il l’écrit :

« The difficulty resides in the very notion of a ‘grammar’ which is at once the principle that defines the anthropologist’s object of discourse and also the system of concepts which is held to integrate and define (a) political and economic life as a whole » (Asad, 1979, p. 616).

Dans ce sens, Asad (1979) propose d’étudier les formes de discours en se penchant sur les forces et les relations historiques d’un côté, et sur « les systèmes de signification » (comme les identifiants des structures sociales) de l’autre côté. En outre, l’auteur pense que les « concepts de

forces et de relations » doivent être historicisés afin d'éviter l'idéalisme (618). Encore selon Asad (1979) :

« Ideology as such cannot be said a priori to have a universal, determinate function, because what verbal discourses (as well as other modes of communication) signify or do can only be determined by analyzing the concrete social conditions in which they are produced » (p. 620).

Ainsi, Asad suggère d'explorer la culture en analysant les modes d'organisation sociale par le biais des cas d'étude (Asad, 1979, pp. 616–618).

Abbott de son côté examine les cas comme les agents (dans le sens wébérien) et il aborde ce que les cas font et accomplissent. Selon lui, les cas ne jouent pas de rôles importants dans les études positivistes. Comme il le dit, selon ces approches : « When cases do something, it is generally conceived as a simple rational calculation. All particularity lies, in the parameters of calculation » (Abbott, 1992, p. 62). En même temps, Abbott explique trois formes de récits (*narratives*) à partir des études de cas historiques afin d'examiner « how case complexity and case action function in such studies » (Abbott, 1992, p. 53). Il définit ces trois formes de récit comme suit : « *single-case narratives* », « *sociological narratives* », « *multicase narratives* ». Regardons brièvement ce que sont ces formes.

Le modèle de « *single-case narratives* » est le modèle de récits qui porte sur les cas uniques. De l'autre côté, le modèle de « *sociological narratives* » consiste en modèles universels de récit en sociologie. D'ailleurs, afin de surmonter la dichotomie entre les approches de population-vs-cas et celles d'analyse-vs-récit, Abbott propose un troisième modèle de récit : « *multicase narratives* ». Comme il le dit : « it can also be regarded as the issue of demonstrating common narratives across many cases or as the issue of what to do when one's case are narratives » (Abbott, 1992, p. 72). L'auteur en conclut que pour dénouer la dichotomie entre les approches de

population-vs-cas et celles d'analyse-vs-récit, la méthode de multi-cas aide les chercheurs à utiliser les récits en même temps comme les cas et comme les formes de généralité. Comme il le précise :

« We may be able to construct new forms of population-level studies based on narratives, forms that retain some of the attention to case activity and case complexity that we find so enticing in the single-case-narrative approach, but at the same time allow us to create narrative generalizations across cases » (Abbott, 1992, p. 79).

Comme je l'ai expliqué plus tôt, cette thèse tourne autour de l'analyse des cas multiples. Quand même, je tente de dépasser la dualité de cas singulier vs la théorie en se basant sur les nouveaux modes d'abstraction sociologique. Comme le dit Livet (2005), les chercheurs ne peuvent pas négliger la dualité du normal et du problématique dans le raisonnement par cas. Par contre, comme le précisent Passeron et Revel (2005), « la configuration théorique des concepts » nous aide à construire un pont entre les cas de notre étude et l'analyse théorique. Dans cette thèse, la conceptualisation des cas d'étude et la reconfiguration théorique des concepts reposeront sur la méthode de multi-cas (élaboré par Abbott (1992)). Ainsi, je traite deux types de cas. D'un côté, je regarde les individus comme les cas multiples. Comme nous le verrons plus tard, j'étudie comment les individus se servent des discours axés sur la justification pour conduire leurs actions sociales. Malgré l'analyse des individus, j'essaie de généraliser théoriquement les cas d'étude en décrivant les différents modèles justificatifs utilisés par les individus. Par ailleurs, j'analyse les écoles de gestion en tant qu'organisation socio-professionnelle. À cet effet, je les traite comme des cas et je les étudie comme les organisations qui accueillent et engendrent les cultures et les modèles d'actions des futurs gestionnaires dans le contexte indien.

À la lumière de ce qui précède et afin d'aborder le traitement des données dans cette thèse, je vais distinguer par la suite, *la méthodologie de collecte de données* et *la méthodologie de l'analyse de données*. Bien qu'il y ait un rapport étroit entre les deux types de méthodologie, la différenciation est particulièrement bénéfique pour l'élaboration des détails des données

empiriques. Cette distinction me sert donc à mieux expliquer les processus de recueil des données empiriques et d'autre part de mieux apercevoir comment je rends intelligibles les données recueillies.

B.Méthodes de collecte de données

Dans ce sous-chapitre, j'expose les approches et les méthodes que j'ai utilisées pour les collectes des données empiriques en commençant par un débat général sur les démarches d'études. Dépelteau (2000) distingue trois démarches d'études scientifiques en sciences humaines et sociales : déductive, hypothético-déductive et inductive. Selon lui, la démarche déductive inclut la déduction logique qui comprend davantage les énoncés logiquement déduits d'un ou de plusieurs *énoncés de départ* qui sont *forcément vrais*. Un exemple de celui-ci est la déduction logique des philosophes comme Descartes et Rousseau. La deuxième est la démarche hypothético-déductive. Cette dernière est largement répandue en sciences sociales et est basée sur l'épistémologie poppérienne de réfutabilité et est connue comme falsificationnisme (Popper, 2002). Ainsi, la déduction hypothétique est basée sur les revues de la connaissance scientifique et des théories existantes afin de les tester (pour les corroborer ou réfuter) empiriquement par les méthodes empiriques²³. Comme Kuhn (1973; 1996) l'évoque bien, la science ne se produit que dans les paradigmes scientifiques qui se construisent au fil du temps dans une logique cumulative. Je vais revenir sur cette démarche et je vais aborder plus tard comment je vais les utiliser.

Par ailleurs, la démarche inductive qui est utilisée par certaines études en sciences sociales, consiste en induction des données empiriques sans forcément se référer à des revues de littérature

²³ Pour tester la connaissance existante, des hypothèses sont formulées et sont testées en empirie. Une hypothèse est un énoncé affirmatif qui assume l'existence d'un phénomène ou l'existence d'une relation/corrélation entre deux ou plusieurs phénomènes en empirie (Dépelteau, 2000, pp. 60–69).

ou des cadres théoriques. Cette démarche est aussi réputée comme étant une démarche exploratoire et est davantage utilisée quand le chercheur n'a pas suffisamment accès à des données préalables ou des théories à tester empiriquement. Le chercheur part donc sur le terrain sans constituer des hypothèses (Dépelteau, 2000, pp. 55–66). Dans ce sens, le but de chercheur est l'exploration sans tenir compte d'hypothèses préétablies. Dans mes études de terrain, je me suis partiellement fié sur la démarche inductive.

Bien que la question de la dichotomie entre les approches inductives et hypothético-déductives soit moins crédible dans le contexte d'études qualitatives telles que celle-ci, il existe des lignes directrices inspirées de ces distinctions qui me guident pour mieux orienter les approches de l'étude. Pour ce faire, bien que je n'eusse pas d'hypothèses de départ, les revues de littérature et les revues théoriques ont guidé mes études empiriques et, surtout, mes attentions scientifiques. C'est pourquoi les révisions de la connaissance existante m'ont permis d'élaborer les fils conducteurs du guide d'entrevue. En même temps, ces révisions m'ont aidé à choisir les cas d'études et gérer mes observations sur le terrain. Cependant, dans une inspiration inductive, j'ai laissé ouverte la possibilité de *découvertes imprévues* sur le terrain. Dans ce sens, cette thèse contient aussi un volet exploratoire. Cette ouverture d'esprit m'a considérablement aidé à élucider des questions qui n'étaient pas largement abordées dans la littérature scientifique, telles que les distinctions entre les différents types d'écoles de gestion indiennes.

1. Une approche ethnographique

Afin de recueillir les données empiriques, j'ai mobilisé les méthodes ethnographiques suivantes : observation non participante et entrevue. Dans ce qui suit, je vais théoriquement et pratiquement expliquer pourquoi et comment j'ai choisi et effectué ces méthodes ethnographiques.

McNeil et Chapman (2005) définissent l’ethnographie comme l’écriture sur le mode de vie et la culture des groupes sociaux. Autrement dit, l’ethnographie comporte la reconstruction de la vie réelle par la compréhension empathique des interactions sociales ainsi que le sens que les acteurs attribuent à leurs actions. En ce sens, l’ethnographie n’est pas une méthode, mais plutôt une représentation globale comprenant une variété de méthodes d’investigation différentes. Comme le disent les auteurs : « Interpretivist sociologists argue that in order to understand social life, we must first examine social interaction and especially the social meanings or interpretations that people attach to their behaviour » (McNeill et Chapman, 2005, p. 90). Les recherches ethnographiques étaient largement utilisées par les pionniers de la sociologie pragmatique américaine comme *Howard Becker* et *Erving Goffman* surtout dans les études sur les rapports sociaux en éducation (McNeill & Chapman, 2005, p. 91). Il existe une variété de méthodes d’investigation ethnographiques comme l’entrevue et l’observation. Selon McNeil et Chapman (2005), ces dernières sont les techniques ethnographiques les plus effectives en sciences sociales. Dans ce sens, j’ai bâti la méthodologie de collecte des données sur la base de l’ethnographie en utilisant d’un côté des observations non participantes et de l’autre côté des entrevues individuelles.

2. L’observation non-participante

L’observation est une technique effective pour collecter les données dans les milieux sociaux qui sont peu connus pour le chercheur. Bien que la technique d’observation semble assez simple à appliquer à première vue, elle comporte des cadres détaillés et scientifiquement élaborés. Ainsi, l’observation scientifique est très différente des observations quotidiennes et non scientifiques. Les différents types d’observation sont utilisés par les chercheurs en sciences sociales qui étaient notamment inspirés des approches wébériennes et celles des pragmatistes américaines comme les sociologues de l’École de Chicago (Laperrière, 2003, pp. 311–314). En se

référant à Robson (2002), McNeil et Chapman (2005) identifient trois formes suivantes d'observation : observation non-participante, observation participante et observation couverte.

L'observation non-participante requiert l'observation du déroulement des activités et des situations par le chercheur sans participer et s'impliquer directement dans les activités et les expériences quotidiennes des sujets d'étude (les individus et les groupes). De plus, contrairement à la méthode d'observation couverte qui est discrète et cachée aux personnes enquêtées, lors de l'observation non-participante la présence du sociologue est connue et publique. Comme le disent McNeil et Chapman (2005) :

« In particular, many educational sociologists found themselves in classrooms, playing a non-participatory role observing the content and process of lessons, interactions between teachers and pupils, the effectiveness of teaching and learning and pupil peer cultures » (p. 93).

Dans le même ordre d'idée, Dépelteau (2000) souligne que l'observation est une investigation directe lors de laquelle « le regard du chercheur porte sur les phénomènes eux-mêmes et non sur les perceptions de phénomènes par des enquêtés » (p. 336). Selon Dépelteau (2000), l'observation non participante comprend l'observation et l'enregistrement des conditions des individus et de leurs comportements de l'extérieur de leurs groupes respectifs (pp. 241-250). Pour sa part, Flanders (1970) identifie les modalités de comportements des professeurs et des étudiants pendant des cours universitaires en utilisant la méthode d'observation non-participante. Quand même, cette dernière peut avoir lieu même si le chercheur fait partie des activités de groupe ou quand il est physiquement présent près des individus, mais cette méthode exige que le chercheur soit connu par ces individus en tant qu'une personne qui n'appartient pas au groupe. Par exemple, l'observation non participante exige que le chercheur ne participe pas activement dans les activités des cours ou des assemblées en tant qu'étudiant lors de l'observation d'un cours universitaire.

Comme plusieurs auteurs le notent, l'un des défis majeurs de la méthode d'observation non participante consiste en impacts possibles de la révélation de l'identité du chercheur sur les comportements des personnes mais cela dépend des situations sur le terrain (Dépelteau, 2000; Gauthier, 2003b; McNeill et Chapman, 2005). Lors de mes études de terrain, j'ai constaté que la divulgation de mon statut de chercheur ne nuit pas à mes études de terrain. En revanche, les étudiants se sentent plus à l'aise à discuter des enjeux sensibles (comme la question de la caste ou les relations avec les professeurs) quand ils rencontrent un étranger qui ne fait pas partie de la population étudiante.

Parallèlement aux entrevues, j'ai utilisé la technique d'observation non-participante pour observer les comportements des étudiants des instituts fréquentés dans des occasions et situations différentes comme les salles à manger (*student mess*) et les autres réunions des étudiants. Voici les trois aspects de cette technique dont j'ai tiré profit :

- ***Observation du contexte social des écoles*** : En fréquentant les écoles de gestion de manière quotidienne et en interagissant avec les étudiants et le personnel, j'ai pu observer le déroulement des écoles. Compte tenu du fait que je ne pouvais pas participer dans les activités à cause de mon statut non-étudiant, je les ai observées de manière non participante.
- ***Observation des activités scolaires et parascolaires*** : L'observation non participante de ces activités comme les cours, les conférences, les assemblés des étudiants, le sport et les festivités m'a aidé dans l'avancement de mes études de terrain.

3. L'entrevue

La technique de l'entrevue est la plus utilisée dans les études qualitatives en sciences sociales. Cette méthode comprend les questions posées par le chercheur aux répondants et prend les formes des entrevues dirigées, semi-dirigées et ouvertes. Alors que les entrevues dirigées

consistent seulement en une série de questions prédéterminées, pendant les entrevues semi-dirigées, les chercheurs sont ouverts aux découvertes et aux discussions hors contexte et proposent normalement des discussions libres autour des questions de l'entrevue. Par ailleurs, les entrevues ouvertes ne contiennent que les discussions ouvertes orientées vers les sujets de l'entrevue (Berg, 2001; Sauvayre, 2013).

De son côté, Walliman (2006) identifie plusieurs techniques de questionnement et plusieurs formulations des questions pour obtenir les plus d'informations possibles. Pour ma part, avant de partir sur le terrain en Inde pour la première fois en mai 2019, j'ai construit un guide d'entrevue préliminaire en me basant principalement sur la revue de littérature et les revues théoriques. Dès mon arrivée sur le terrain et à la suite des premières impressions et observations de terrain, j'ai commencé à adapter le guide d'entrevue avec les réalités du terrain, le vocabulaire utilisé notamment, et à y ajouter des questions. Environ un mois après mon arrivée en Inde (soit la troisième semaine de juin 2019), j'ai pu finaliser une première ébauche du guide d'entrevue.

Le guide d'entrevue (voir Guide d'entrevue page 274) commence par quelques questions sur les caractéristiques socio-culturelles des répondants ainsi que leurs expériences vécues au niveau éducationnel et professionnel. Il se poursuit par quelques questions sur les motivations et les expériences des répondants de leurs études en MBA. Ensuite viennent les deux sections sur l'entrepreneuriat et les administrations de commerce. Par la suite, je pose quelques questions sur les enjeux variés dans le monde de la gestion (comme l'éthique, etc.) et finalement, je demande des questions davantage sensibles sur certaines caractéristiques socio-culturelles des répondants (surtout à propos de leur caste et de leur religion). Il faut aussi souligner que dans le guide, je pose aussi quelques questions à propos des effets des études en gestion sur les opinions et les comportements socioprofessionnels des répondants.

Pendant ma première visite de terrain en 2019 j'ai recruté 16 répondants et pendant mes recrutements en ligne lors de la pandémie de la COVID-19 (de mai 2020 à décembre 2021), j'en ai recruté 31 autres. Pendant la pandémie, j'ai fait les entrevues en ligne à partir des plateformes comme Zoom, WhatsApp et Skype. Finalement, en retournant sur le terrain en décembre 2021 et janvier 2022, j'ai fait aussi des entrevues non officielles et non enregistrées dans différents instituts de gestion à Bangalore et j'ai visité de nouvelles écoles de gestion en plus des instituts que j'avais fréquentés en 2019.

4. Défis et limites méthodologiques

Avant de passer à la prochaine section, discutons des défis méthodologiques. Dans la plupart des études quantitatives en sciences sociales, la *fiabilité* et la *validité* sont les deux facteurs importants qui montrent jusqu'à quel point les lecteurs pourraient être confiants des résultats de ces études. Comme le soulignent McNeill et Chapman (2005), la fiabilité d'une étude sociologique indique que les résultats de recherche seraient les mêmes si l'étude aurait été effectuée par d'autres chercheurs ou par le même chercheur dans d'autres occasions. De l'autre côté, la *validité* d'une étude en sciences sociales démontre si les résultats de l'étude reflètent la vraie image de ce qui est étudié (pp. 9-10).

Dans les études qualitatives comme la mienne, la fiabilité et la validité dépendent largement des compétences et des performances du chercheur ainsi que de la qualité du guide d'entrevue. Dans ma thèse, j'ai essayé de m'assurer que le guide d'entrevue reflète bien les objectifs et les questions de recherche. J'ai également essayé d'avoir des interactions constructives et rassurantes avec les répondants pour les encourager à s'exprimer librement et ouvertement. J'ai donc gardé une attention particulière aux problèmes méthodologiques possibles.

Par ailleurs, la saturation indique dans les études qualitatives le moment où des données supplémentaires n'ajoutent rien de nouveau à la richesse et à l'analyse des données déjà recueillies. Contrairement aux recherches quantitatives dans lesquelles la quantité des données nécessaires est déjà prédéterminée par les mesures scientifiquement préétablies, la marge d'erreur visée notamment, dans les recherches qualitatives le chercheur joue un rôle essentiel dans la détermination de la quantité des données nécessaires. Dans ce sens, c'est le chercheur qui décide, selon son jugement, quand les données sont arrivées au degré de saturation.

Pour ma part, j'ai constaté la saturation au niveau de certains aspects des données recueillies à partir de 30^e entrevue et j'ai commencé à rédiger les analyses des entrevues depuis lors. C'est à partir de 35^e à 40^e entrevues que j'ai perçu un niveau de saturation suffisant des données des entrevues. Quand même, j'ai continué la collecte de données jusqu'à 47^e entrevue, afin de m'assurer d'avoir des données suffisantes.

Toutes les 47 entrevues (voir la description des répondants au *Tableau 8 Les caractéristiques socio-démographiques des répondants*, page 282) ont été réalisées auprès d'étudiants qui ont passé au moins un an de leurs études de MBA à mi-chemin de leur graduation. De ce fait, j'ai pu examiner les impacts des études gestionnaires sur les attitudes et les comportements professionnels et non professionnels des étudiants. Il faut réitérer que j'ai mis quelques questions au début, au milieu et à la fin de l'entrevue afin de connaître davantage les impacts des études en MBA sur les visions des étudiants. Il faut ajouter également que les entrevues étaient transversales bien que j'aie parlé officieusement à certains répondants quelques mois après les entrevues. En plus, les entrevues étaient enregistrées et transcrites par moi-même et les répondants savaient que leurs paroles seraient enregistrées. J'ai ensuite résumé les informations

obtenues de chaque répondant dans le logiciel Excel pour mieux visualiser les points essentiels des entrevues.

C. Étapes des études empiriques

1. *Plans des études de terrain*

Après avoir consulté mon directeur André Tremblay, nous avons conclu qu'à cause de la diversité de l'Inde et son ampleur géographique, il nous faut choisir une région spécifique pour y consacrer le temps nécessaire pour les études de terrain. À la lumière des revues de littérature sur l'importance des grandes villes dans l'économie indienne, j'ai décidé de faire mes études de terrain dans une ville majeure indienne. Compte tenu de l'importance économique de la ville de Bangalore et la présence des grandes entreprises industrielles et technologiques dans cette ville, mon directeur et moi avons décidé de poursuivre les études de terrain à Bangalore. Outre les affaires économiques, la ville de Bangalore s'inscrit aussi parmi les pôles universitaires les plus importants en Inde. Par exemple, Agarwal et Kumar (2018) énoncent qu'*Indian Institute of Science, Bangalore* est parmi les 20 meilleures universités dans les pays du BRICS (p. 5). Pourtant, la condition des régions rurales ou des villes moins développées au plan économique risque d'être très différente que ce que j'ai observé à Bangalore. Ainsi, cette ville n'est pas représentative de l'Inde entière.

Tel que mentionné, les études de terrain étaient centrées sur des programmes gradués en gestion équivalents à la maîtrise en administration des affaires (*Master of Business Administration*

(MBA))²⁴ dans quatre écoles de gestion de la ville de Bangalore²⁵. L'un de ces derniers est un institut grand, public, national, réputé à l'international et considéré élite. Dans la rédaction des études de terrain, j'appelle cet institut comme *institut A* ou *l'école d'élite*. J'y ai conduit 22 entrevues. Les trois autres sont les instituts petits ou moyens, privés et davantage régionaux. Dans la rédaction des études de terrain, j'appelle ces instituts comme les instituts *B1*, *B2* et *B3* (ou les écoles populaires) avec un total de 25 entrevues. J'ai fait un grand total de 47 entrevues dans ces quatre instituts.

Mes études de terrain ont été réalisées en trois phases. Dans la première phase, je suis allé en Inde de mai à août 2019 afin d'effectuer des observations non participantes et des entrevues. Dans la deuxième phase, j'ai fait des entrevues en ligne d'août 2020 à novembre 2021. Cette phase est faite uniquement en ligne à cause de la pandémie de la COVID-19. J'ai effectué les entrevues en utilisant des plateformes en ligne, surtout le logiciel Zoom. Finalement, lors de la troisième phase, je suis retourné en Inde en décembre 2021 et j'y suis resté jusqu'à janvier 2022. J'ai alors rencontré des étudiants dans les quatre écoles de gestion et j'ai fait des observations dans d'autres instituts. Ce deuxième voyage en Inde m'a donné l'occasion de valider l'analyse des données.

a) *Première étude de terrain: mai à août 2019*

Afin de coordonner mes études de terrain, en février 2019 j'ai contacté professeur Israël Fortin qui enseignait et travaillait à *Indian Institute of Management – Bangalore* et j'ai reçu son approbation pour coordonner mes études de terrain à Bangalore. Ainsi, sous la coordination de professeur Fortin, je suis parti pour Bangalore au début de juin 2019 par le visa indien de recherche

²⁴ Aussi appelé *Post Graduate Programme in Management (PGPM)*

²⁵ Bien que dans certaines écoles de gestion ces programmes s'appellent autrement que MBA, afin d'unifier les appellations, je les appelle seulement MBA.

qui est un type particulier de visa étudiant.²⁶ Ce premier séjour à Bangalore a été financé par le programme de recherche de *Mitacs Globalink Research Award*.

Après avoir trouvé un logement pour mon séjour temporaire à Bangalore, j'ai tout de suite commencé à fréquenter les écoles que j'avais identifiées en consultation avec professeur Fortin. J'ai donc identifié l'école d'élite (institut A) et quelques écoles populaires. Après avoir reçu les autorisations nécessaires, j'ai commencé à me rendre à l'institut A presque à chaque jour et j'ai fait connaissance avec son ambiance et son atmosphère. En même temps, j'ai pris des contacts avec les autorités dans les écoles populaires pour examiner les possibilités des études de terrain (tant au niveau des observations qu'au niveau des entrevues). Environ un mois après mon arrivée à Bangalore, j'ai effectué les premières entrevues dans l'institut A en utilisant la première ébauche du guide d'entrevue. Ce n'est qu'au début juillet 2019 où j'ai commencé à recruter des étudiants dans les instituts B1 et B2. Je suis retourné au Canada au début août 2019 après avoir fait 16 entrevues.

Il est à noter qu'après avoir consulté mon superviseur André Tremblay, j'ai décidé de ne pas développer une grille d'observation afin de mieux capter les résultats inattendus sur le terrain. Une autre raison pourquoi je n'ai pas développé de grille d'observation est le fait que je n'étais jamais dans un milieu académique en Inde avant mon premier départ sur le terrain. Ainsi, il me semblait assez difficile de créer une grille et de limiter mes attentes sur le terrain. En y arrivant, j'avais l'impression que c'était une bonne décision de ne pas développer une grille d'observation

²⁶ Il est à noter que le calendrier universitaire de la plupart des écoles indiennes de gestion comprend trois semestres et, commence en juin et termine en mars. De plus, comme le pays n'est pas chrétien, Noël n'est pas congé et les vacances du nouvel an sont normalement très courtes.

compte tenu de l'abondance des phénomènes, des situations et des comportements inattendus sur le terrain.

b) Recrutements en ligne (de juin 2020 à novembre 2021)

Lors de la deuxième phase de l'étude de terrain, à cause des restrictions de la COVID-19, j'ai fait des entrevues en ligne. J'ai ajouté le quatrième institut (B3) lors de cette période. Pour recruter les répondants, j'ai contacté les autorités de deux écoles de gestion (institut B2 que je connaissais dès 2019 et institut B3 qui était nouvellement ajouté à ma liste) en leur demandant de faire appel aux volontaires qui pourraient être intéressés à faire partie de mon étude. Après avoir obtenu leur aval, j'ai contacté ces volontaires, et j'ai fixé les dates de l'entrevue sur la plateforme de Zoom.

c) Deuxième voyage en Inde: décembre 2021 à janvier 2022

Après avoir reçu l'approbation de *Shastri Indo-Canadian Institute* pour le financement de mon deuxième voyage en Inde, je suis parti en Inde le 14 décembre 2021 jusqu'à 22 janvier 2022 pour mener la troisième phase de mes études de terrain comprenant notamment des observations et des entrevues officieuses et non enregistrées. Cette dernière phase des études de terrain comprenait donc une révision de mes études précédentes ainsi que des observations supplémentaires.

2. Codification des répondants

Afin de répondre aux exigences du comité éthique de l'Université d'Ottawa, j'ai attribué un code à chaque étudiant. Cette codification a pour but de conserver l'anonymat des répondants et la confidentialité de leurs réponses. Les codes comprennent deux chiffres dont le premier indique l'institut dans lequel l'étudiant fait ses études dans le programme de MBA ou son

équivalent. Ainsi, dans le code 3.4, le chiffre 3 indique que l'étudiant faisait ses études dans l'institut numéro 3 (soit la deuxième école populaire ou B2). Dans tous les codes, en première position le chiffre 1 représente l'école d'élite, et les autres chiffres représentent les écoles populaires : 2 représente B1, 3 représente B2 et 4 représente B3.

Le deuxième chiffre est l'indicateur individuel et représente le numéro de répondant parmi les étudiants interrogés dans le même institut.

Le schéma ci-dessous démontre les significations des chiffres.

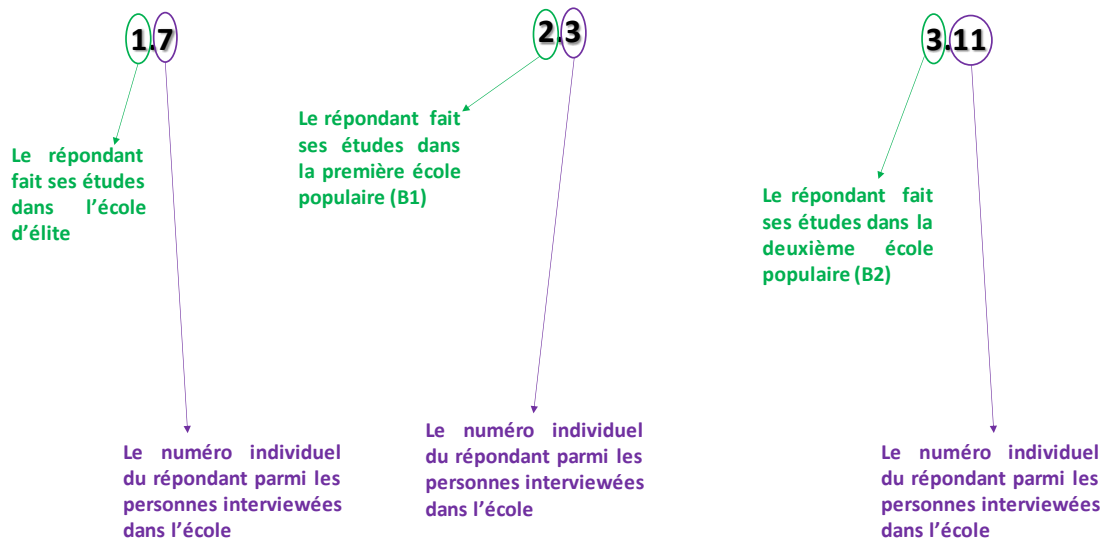


Figure 2 La définition des codes des répondants

D. Mode de raisonnement sociologique

La première question au niveau des analyses des données consiste en modes de raisonnement sociologique. Delas et Milly (2015) identifient deux modes de raisonnements

sociologiques comme suit : *explication* et *compréhension*. Comme ces sociologues le disent, l'explication, héritée de la tradition française de Comte (1851, 2017) et de Durkheim (2013), tend à établir des relations causales, parfois dans la logique d'un déterminisme social entre les phénomènes sociaux. Par ailleurs, la compréhension sociologique est inspirée de la philosophie subjectiviste allemande qui est élaborée par les intellectuels comme Kant (1845, 1998; 1845, 2013) et Dilthey (1992, 1976) au cours du 19^e siècle. Cette vision sociologique inclut entre autres, la compréhension empathique et subjective des actions sociales des individus dans leurs singularités. À cet égard, au lieu d'établir les relations causales et déterministes entre les phénomènes sociaux, cette perspective sociologique propose la constitution des modèles d'analyse (par exemple les types, les formes, etc.) pour dépasser le niveau individuel et les perspectives purement psychiques. Par le biais d'intellectuels comme Simmel (1971), la perspective compréhensive en sociologie influence également les programmes sociologiques des pragmatismes américain et français. Dans ce sens, les programmes pragmatiques en sociologie s'appuient en même temps sur la compréhension et l'explication dans les études sociologiques sans pour autant s'engager dans un déterminisme social à tout crin. Dans le même ordre d'idée, dans cette thèse, je vais me pencher d'un côté sur la compréhension des dynamiques des discours de justification chez les étudiants et de l'autre côté j'explique par le biais des analyses typologiques et discursives, les effets possibles des discours de justification sur le cheminement socioprofessionnel des étudiants et des rapports socioéconomiques plus large.

L'autre enjeu essentiel au niveau des analyses des données consiste en la dichotomie des structures sociales et des actions sociales. Comme je l'écris dans la section *fondements épistémologiques*, je dépasse les dichotomies courantes en sciences sociales comme la dichotomie *individualisme vs holisme*. L'individualisme méthodologique, historiquement attaché aux théories

des économistes classiques et aux théories de certaines figures de la sociologie comme Raymond Boudon, est fondé sur l'analyse des relations sociales en rendant compte des individus et de la place de leur action. De l'autre côté, l'holisme, surtout inspiré du positivisme en sociologie, est une approche épistémologique qui ne regarde que les structures sous-jacentes des rapports sociaux. Contrairement au positivisme qui enferme les chercheurs dans le déterminisme social et contrairement à l'individualisme méthodologique qui néglige les principes généraux et les structures sociales au profit des actions individuelles, la sociologie pragmatique de Boltanski étudie l'action humaine et la structure sociale dans une relation mutuelle (Boltanski, 2009). C'est dans ce sens que cette thèse rend compte des structures sociales et, en même temps, implique des entrevues et des observations pour expliquer les dynamiques de l'action sociale en les contextualisant dans les rapports discursifs et les structures socio-historiques.

Compte tenu de l'importance de l'explication sociologique, je fais un survol dans la section suivante de la forme que prend l'explication sociologique dans la thèse.

1. Programme méthodologique des analyses des données

Dans cette thèse, je poursuis deux voies afin de rencontrer les buts de l'étude. À partir des observations et des entrevues, je développe d'un côté les discours de justification (voire les lectures discursives) et de l'autre côté, j'élabore les types des orientations professionnelles selon les entrevues (voire les analyses typologiques). Ainsi, les lectures discursives traitent les principaux discours de justification qui ressortent des entrevues, et les lectures typologiques analysent les types d'orientations professionnelles chez les différents interviewés.

Au niveau de l'analyse de discours, il faut mettre en lumière le fait que j'ai surtout utilisé le cadre théorique du pragmatisme français de Boltanski et ses collègues pour reprendre les discours que les étudiants mobilisent. Je rappelle que par un *discours de justification* j'entends un

discours légitimé et axé sur la justification qui peut être traditionnel ou moderne, auquel les individus se réfèrent pour conduire leurs actions. Particulièrement, mes analyses discursives tournent autour des manières par lesquelles les étudiants rendent compatibles (ou non) les rapports entre les discours dans certaines situations. Ces discours peuvent être exposés dans les écoles de gestion ou préalablement à la disposition des étudiants (c. à- d. leur contexte socio-culturel).

Comme évoqué plus tôt, les analyses qualitatives des données (voire les observations et les entrevues) font le cœur de mes analyses de données. De cette façon, l'interprétation empathique des contenus textuels et observés est la méthode principale des analyses de données dans cette thèse. Pour mes analyses de contenu, je n'ai pas utilisé de logiciels et je me suis uniquement fié sur mes compétences en analyse des données qualitatives. D'ailleurs, les catégorisations des thèmes et des sujets des entrevues m'ont bien aidé dans ce processus.

IX. Analyse du contexte socio-professionnel des écoles de gestion

Ce chapitre traite le contexte socio-professionnel des écoles de gestion qui comprend les impacts possibles des études en gestion sur la personnalité sociale et l'avenir socio-professionnel des étudiants, les motivations des étudiants à entreprendre des études, et les caractéristiques socio-culturelles des étudiants.

A. Contextualisation de l'univers des écoles

Dans cette thèse, je distingue le type des écoles d'élite et les écoles populaires afin d'avancer les études de terrain. Dans ce qui suit, à l'aide du tableau ci-dessous, je vais expliquer les différences remarquables des deux types d'écoles. Il est à rappeler que j'ai fréquenté une école d'élite et trois écoles populaires.

Tableau 4 _Les caractéristiques des types des écoles indiennes de gestion

<u>Caractéristiques</u>	<i>Les écoles d'élite</i>	<i>Les écoles populaires</i>
Habitation	Majoritairement sur le campus	Majoritairement à l'extérieur du campus
Taille	(Dans la plupart des cas) Moyenne et grande	(Dans la plupart des cas) Petite et moyenne
Le mode de gérance	(Dans la plupart des cas) publiques	(Dans la plupart des cas) privées
Tendance pédagogique dominante	Sciences humaines et comportementales en plus des techniques et des mathématiques	Davantage des techniques et des mathématiques
Perspectives éducationnelles	Nationales	Provinciales et régionales
Corps professoral	Mixte des Indiens éduqués en Inde, des Indiens expatriés	Davantage des Indiens éduqués en Inde
Population étudiante	Une mixture nationale	Davantage des étudiants régionaux

Comme le tableau 4 le montre, les écoles d'élites comprennent davantage les dortoirs pour faciliter l'habitation des étudiants sur le campus. De mon côté, l'école d'élite que j'ai fréquentée comprend un grand campus où la majorité des étudiants habitent dans les résidences à proximité des bâtiments des salles de classes. Beaucoup d'étudiants se connaissent et habitent ensemble dans un milieu de vie en commun. Ceci crée davantage une compréhension commune chez les étudiants à propos de la formation des groupes des gestionnaires dans la société indienne à partir des études et des expériences dans les ÉG. La majorité des répondants de mes entrevues ont mentionné que l'atmosphère de l'école est très compétitive au début de leur programme, mais que cela devient plus collaboratif et amical vers la fin du programme.

La composition des étudiants des écoles d'élites est davantage nationale. Cela veut dire que les étudiants de ces institutions viennent de tous les coins du pays alors que les étudiants des écoles populaires viennent davantage de leur région immédiate. La forte connectivité nationale parmi les étudiants de l'institution d'élite encourage leur employabilité dans les grandes entreprises nationales et internationales alors que la régionalité des réseaux des étudiants des institutions populaires limitent leurs chances d'être intégré au plus haut niveau de gestion des entreprises nationales et internationales. En même temps, les institutions populaires (majoritairement privées) sont beaucoup plus nombreuses que les institutions d'élite (majoritairement publiques). D'ailleurs, ces dernières sont majoritairement plus grandes que les institutions populaires au niveau du nombre des étudiants et des cours offerts. Les institutions d'élite se situent normalement dans les campus encloués mais il y a moins d'enclouement physique dans les institutions populaires.

Une autre caractéristique qui distingue les institutions populaires et celles d'élite est le corps professoral. Ainsi, bien que les corps professoraux dans la majorité des institutions d'élite soient constitués de gradués des meilleures universités indiennes et occidentales, les corps professoraux dans la majorité des institutions populaires sont composés des gradués des universités indiennes au niveau local. En même temps, alors qu'il est possible de trouver des professeurs non indiens dans les institutions d'élites, il n'y en a normalement pas dans les institutions populaires.

Tableau 5 Les caractéristiques socioculturelles des étudiants des deux types d'écoles

Types d'écoles	Les institutions d'élite	Les institutions populaires
Éléments socio-culturels		

Castes et classes	Davantage supérieures; Davantage religieuses	Très mixte
Éducation et classe sociale des parents	Majoritairement très élevés	Davantage moyens
Compétences interpersonnelles	Majoritairement moyennes ou faibles	Très élevées
Compétences langagières et connaissances scientifiques	Très élevées	Majoritairement moyennes ou faibles
Capacité de s'adapter aux différentes situations	Davantage limitée	Davantage très élevée

D'autre part, comme le tableau 5 le montre, les étudiants des deux types d'écoles sont généralement différents selon les types d'écoles dans laquelle ils étudient. D'après mes observations, cela est partiellement dû au processus de sélection des étudiants dans les deux types d'écoles. Bien évidemment, le concours d'entrée compétitif des écoles d'élite fait en sorte que les étudiants qui peuvent y entrer viennent notamment des familles des classes supérieures qui peuvent soutenir les étudiants dans leurs efforts éducationnels. En même temps, je peux partiellement attribuer les différences des caractéristiques des étudiants des deux types d'écoles aux différences des expériences des étudiants dans les deux types d'école. Je parle de ces caractéristiques de manière approfondie dans les analyses des données empiriques mais pour le moment, je les résume dans le tableau ci-dessous en utilisant les sources bibliographiques et mes expériences sur le terrain.

Par ailleurs, avant d'entrer dans les détails des analyses des entrevues, il faut passer en revue, mes observations du terrain en Inde. Ce chapitre comprend donc mes observations non participantes du terrain et particulièrement mes impressions des écoles de gestion que j'ai

fréquentées. En même temps, afin de mieux saisir les observations, je vais lier les entrevues aux expériences vécues des étudiants et leurs études.

Je fais état de mes observations dans le cadre des deux sections suivantes : la vie étudiante et les cours.

La vie étudiante

Le premier élément d'observation est la prépondérance de l'élitisme qui encourage la culture de ce que j'appelle *la bulle des élites*. Par *la bulle des élites*, je comprends les cloisonnements physiques et sociaux des espaces urbains et intellectuels réservés aux élites académiques. Il y a des gardiens et des employés partout. Le dévouement à conserver une propreté impeccable de l'école d'élite se voit nettement. À vue d'œil, il semble qu'ils ont une zone hautement importante à préserver de toute tache. Cet élitisme observé, se reflète également dans les propos des auteurs indiens (comme on l'a vu dans la revue de littérature) et dans les entrevues. Par exemple, le répondant 1.1 pense que les études de gestion en Inde sont étrangères aux réalités de la société :

« A lot of studies that we do are the business reviews and articles from the western schools, as we are reading one of them or another. The point is that relevance will be there of course, will benefit peoples and articles, but the relevance of these articles may not be that high for Indian scenario, specially we talked the article of the bottom of pyramid economy right; and that is something that probably doesn't exist in USA. ... The Indian business tool needs to understand the Indian realities much better. So, what I feel is a main gap between a learning and world level. All the people who are beginning entrepreneur or even intrapreneur inside big corporates. ... The world of sash economy and big Mac is not the same world. »

Cette distanciation des élites académiques de la société indienne a attiré mon attention tout au début de mon séjour sur le terrain en été 2019. D'un premier coup d'œil, les infrastructures de l'école d'élite sont impressionnantes et le campus ressemble à une zone militaire séparée du reste de la ville. La beauté et le calme existent au milieu des bruits et des saletés de la ville.

Manifestement, les individus ordinaires n’y ont pas accès. Les gardiens enregistrent donc mes coordonnées fournies par l’administration pour me laisser entrer fréquemment dans l’École. Les bâtiments sont grandioses et manifestement appartiennent aux années 1970 et 1980. Auparavant l’École était dédiée aux programmes d’administration publique mais à ce moment-ci, ce sont davantage le commerce et l’entrepreneuriat qui sont les noyaux des programmes de gestion de cette école. Certains professeurs s’engagent dans les relations amicales ou familiales entre eux ou même avec les étudiants, surtout au niveau de doctorat. Cela pourrait venir du fait que les professeurs habitent majoritairement sur le campus comme les étudiants. Cependant, les zones que fréquentent les professeurs et les étudiants sont souvent distinctes et leurs habitations sur le campus sont bien séparées.

Contrairement à l’école d’élite, les écoles populaires sont plus petites, et ne sont pas si élitistes, bien qu’elles essaient d’imiter le prestige et la façade de l’école d’élite pour donner une bonne réputation de leur institution.

Comme exemple, afin de mieux éclaircir les ambiances des écoles fréquentées, je raconte une partie de mes observations dans le format de narration.

Pour mieux présenter le contexte des écoles, je raconte mes observations (raccourcies) qui révèlent bien mes impressions du terrain. Ces dernières m’ont aidé à mieux développer mon guide d’entrevue au fur et à mesure et me soutiennent dans la rédaction des résultats et des interprétations de mes études de terrain.

« Pour entrer dans l’École d’élite j’avais besoin d’une autorisation officielle. J’ai été traité ensuite comme un étudiant et je pouvais visiter tous les départements. Les professeurs n’étaient pas quand même très ouverts à discuter des enjeux fréquents de l’École car ils avaient le souci que je publie des critiques sur l’école dans les médias! Particulièrement, les enjeux reliés à la caste et au système de réservation sont très sensibles pour les autorités des écoles! On peut également observer cet esprit conservateur chez les professeurs dans d’autres situations. Même les milieux de

rencontre des étudiants et des professeurs (comme les cafétérias) sont séparés. Au contraire, il est assez facile de faire connaissance des étudiants et ils sont également curieux à propos de ma recherche.

Dans les premiers jours de mon séjour en 2019, j'ai parlé à un groupe de stagiaires qui travaillait sur un projet de marketing. Leur stage n'était pas payé mais ils disaient que le certificat est important pour leurs futures carrières. Un autre jour, j'ai rencontré un étudiant du programme de pré-doctorat dans la cafétéria étudiante. Il semblait un indou très fier tout en restant humble. Il m'a montré le portrait de la *Mère (ou Dieu) de la Nourriture* qui était accroché dans la cuisine et a insisté qu'il ne faut pas gaspiller la nourriture pour des raisons religieuses. Il m'a dit que la gestion scientifique est inhumaine et que cette gestion traite les êtres humains comme les machines. Il m'a donné son numéro de téléphone avec son prénom, mais pour son nom de famille il m'a donné seulement son initiale (probablement pour ne pas révéler son identité de caste). Un autre soir, j'ai croisé une étudiante du programme pré-doctoral qui étudie en économie. Il est plus facile de rencontrer les étudiants des autres disciplines dans cette école d'élite que dans les écoles populaires.

Lors de mes études de terrain, mon attention portait sur les étudiants des programmes de maîtrise en gestion (MBA). Par exemple, en 2019, j'ai discuté avec un étudiant nouvellement admis au programme de MBA à l'école d'élite. Il avait une rencontre de groupe pour une présentation. Les groupes se forment selon chaque activité et donc, les étudiants ont la chance de rencontrer plus d'étudiants. Il a quitté son travail pour étudier dans ce programme pour promouvoir son travail et rencontrer les futurs gestionnaires! Selon lui, l'ambiance est très amicale et collaborative et il a la chance de rencontrer des étudiants de partout au pays. Cet élément de rencontre et de réseautage est très fort chez les étudiants. Un autre étudiant me disait que les Indiens ne font pas d'attentions aux couleurs de peau et aux origines des personnes, mais ils examinent si ces « autres » peuvent servir à leurs relations personnelles ou professionnelles.

Les étudiants qui viennent de partout en Inde ne se communiquent pas forcément en leur langue maternelle. Ils peuvent parler en anglais ensemble mais préfèrent parfois l'hindi, la langue nationale, mais il y en a qui connaissent l'anglais mieux que l'hindi. Pour tout dire, les écoles de gestion, et surtout l'école d'élite, sont les milieux de rencontre et de discussions en groupe en plus des études. Lors des premières semaines de juin 2019, j'ai observé que les étudiants de l'école d'élite suivaient chaleureusement le Mondial de cricket en Angleterre dans la cafétéria étudiante. Cette dernière est toujours ouverte de 7h le matin jusqu'à 9h le soir et on peut toujours y trouver des groupes d'étudiants.

Par ailleurs, les étudiants de MBA de l'école d'élite semblent confiants de leur avenir professionnel en Inde, ce qui n'est pas forcément le cas dans les écoles populaires. Par exemple, j'ai rencontré des étudiants qui iraient en France la session suivante dans le cadre d'un programme d'échange, à trois écoles de gestion en France. Mais leur but est surtout d'en profiter pour visiter l'Europe et retourner ensuite en Inde.

Les écoles populaires sont plus faciles à fréquenter où il est plus facile d'avoir une autorisation d'entrée. En 2019, j'ai visité deux écoles populaires où j'ai fait des entrevues et en 2021 j'en ai visité trois autres. Les campus des écoles populaires sont plus petits, mais plus peuplés que ceux de l'école d'élite. Ces écoles sont normalement à petite échelle avec moins d'étudiants et de professeurs que l'école d'élite. Surtout, il y a moins d'activités parascolaires et entrepreneuriales bien qu'il y ait des clubs étudiants. Les espaces publics sont moins présents dans les écoles populaires et j'y ai

eu l'impression d'être dans des lycées professionnels. Par rapport à l'école d'élite, les étudiants passent moins de temps sur le campus et y viennent surtout pour les cours ou les activités scolaires.

Il m'était plus facile de fréquenter les écoles populaires car elles prouvent être moins rigoureux par rapport aux allers-retours des étudiants que l'autorité de l'école d'élite. En 2019, j'ai fait connaissance du directeur d'une école de gestion catholique qui m'a beaucoup aidé pour le recrutement des étudiants. Dans cette école, similaire à l'école d'élite où j'ai observé des éléments religieux indous, j'ai remarqué les éléments religieux catholiques, même le portrait du Pape, sur les murs et dans le bâtiment. Pourtant, la population étudiante est composée des Indous, des Musulmans et des Catholiques.

En 2021, j'ai passé quelques jours à une école populaire et j'y ai parlé aux professeurs et étudiants. Cette école prend les écoles d'élite indiennes comme modèles pour se faire une marque. Il y a un niveau élevé d'élitisme parmi les étudiants et le corps professoral. J'y ai présenté une petite conférence aux étudiants et j'ai fait le tour du campus. Partout sur les murs on voit les portraits des grands entrepreneurs indiens et américains comme Steve Jobs et Bill Gates. »

Les cours

Mes observations des cours nous révèlent davantage certains aspects des discours de justification qui sont présentés aux étudiants. Après avoir reçu le permis des professeurs, j'ai fait des observations non participantes de deux cours à l'école d'élite.

Comme je l'ai observé, les écoles indiennes de gestion sont de plus en plus enclines à promouvoir les programmes et les cours axés sur les comportements organisationnels et les ressources humaines (*Organisational Behavior and Human Resources (OBHR)*). Le premier élément qui a attiré mon attention était la tentation des professeurs pour adapter le plus possible les contenus des cours avec les réalités de la société et de l'économie indiennes. Révisons les points remarquables de mes observations dans les sous-sections suivantes.

Observation d'un cours sur la gestion des organisations

Voici mes observations du cours *La gestion des organisations*. Le cours est offert à l'école d'élite et comprend les discussions sur les différents types d'organisations et les applications de ces discussions dans le contexte indien.

« *La gestion des organisations* est l'un des cours préférés des étudiants car ils peuvent activement participer dans les discussions et les activités du cours, bien qu'il soit un cours magistral. Le professeur de ce cours donne parfois la parole aux étudiants et met en œuvre de brèves activités en groupes de 4 ou 5 étudiants pour les inviter à interagir avec les matériels du cours. Les étudiants n'aiment pas bien les cours où le professeur est le seul contributeur.

Malgré les discussions enrichissantes du professeur sur les types de gestion des organisations, les étudiants se plaignent parfois du manque de contextualisation des exemples selon la société indienne. Selon les étudiants, le professeur présente la situation américaine, mais ne parle pas assez des entreprises indiennes.

Le débat principal du cours consistait en les différences entre les organisations horizontales et verticales (hiérarchiques). Selon le professeur et la majorité des étudiants, les organisations doivent devenir plutôt horizontales que verticales. Les étudiants sont davantage enclins à travailler dans les types d'organisations horizontales et efficaces. Selon les étudiants, les organisations horizontales sont plus éthiques, plus transparentes et socialement plus responsables que les organisations verticales. En même temps, les étudiants pensent que les organisations horizontales laissent plus de marge de manœuvres (voire la flexibilité et l'autonomie) aux employés et aux gestionnaires. »

Observation d'un cours sur Bhagavad Gita

Le cours *Les leçons de leadership de Bhagavad Gita* est présenté à l'école d'élite par un professeur qui détient une large connaissance des textes religieux indous (surtout *Bhagavad Gita*) en plus de la gestion scientifique. Le cours est une tentative pour tirer des paradigmes de la gestion à partir du texte de *Bhagavad Gita*.²⁷ Voici mes observations de ce cours :

²⁷ Bhagavad Gita est un texte indou ancien qui fait partie de Mahabharata. Bien que Bhagavad Gita ne soit pas un texte sacré, il comprend des figures religieuses respectées parmi les Indous. L'histoire de Bhagavad Gita tourne autour de Krishna and Arjuna. Krishna est le guide/maître d'Arjuna et le conduit vers le progrès spirituel.

Patton (2008) identifie trois parcours de vie proposé par le Bhagavad Gita comme les meilleurs moyens de vivre une vie. Le premier consiste en sacrifice qui est basée sur l'action. Le deuxième est la connaissance (ou la méditation) par le biais de la renonciation de l'action. Le troisième comprend la poursuite de l'honneur par le dévouement. Patton (2008) pense que ces trois parcours sont en tension constante dans le Bhagavad Gita (Patton, 2008: xiv).

Le dévouement à l'action est l'un des thèmes principaux de Gita basé sur le yoga de l'action (*karma yoga*). Comme le dit Patton: "yoga is also the discipline of action without regard for the fruits of actions, because one is aware of the true nature of the universe, the eternally transmigrating atman, or self, and the importance of adhering to one's true dharma, or sacred duty. For this reason, yoga is frequently 'joined to insight' (buddhi) in the Gita's verses" (Patton, 2008, p. xviii). Ainsi, Gita encourage d'un côté « action pour action » et de l'autre côté, « action par perspicacité (*insight*) ». Dans le même sens, l'auteure pense qu'il faut davantage interpréter le Gita par le biais des trois étapes d'action (*karma*), dévouement (*bhakti*) et connaissance (*jnana*) (Patton, 2008, xxviii).

Mahadevan (2012) souligne qu'il y a trois leçons essentielles de leadership dans le Bhagavad Gita comme suit :

« Le cours sur les leçons de leadership de Bhagavad Gita est un cours pour les étudiants du programme de MBA à l'école d'élite. Selon le professeur, le cours comprend les éléments des mythologies indoues qui pourraient être utilisés dans le monde des affaires d'aujourd'hui.

Le professeur a une connaissance profonde de la gestion moderne d'un côté, et de l'indouisme de l'autre côté. Il pense que l'éducation indienne est trop occidentalisée et critique le fait qu'une partie des Indiens se sentent plus à l'aise avec l'anglais que l'hindi. Une grande partie du cours tourne autour de la question de la *passion* et de la *compassion*. À plusieurs reprises, le professeur fait projeter des vidéos à propos des entrepreneurs sociaux qui lancent des projets humanitaires dans les différentes parties de l'Inde. Selon lui, la compassion servira aux étudiants plus que leurs connaissances de gestion dans leurs futures carrières. En même temps, la passion des futurs entrepreneurs est la clé de leur succès professionnel et leur santé mentale ainsi que leur satisfaction dans la vie.

Les étudiants semblent enthousiastes par rapport aux discours présentés dans le cours et interagissent avec le professeur mais certaines discussions leur semblent trop abstraites et difficiles à cerner concrètement. Pour la plupart des étudiants, les débats religieux indous sont séduisants, mais ces débats leur semblent parfois étrange quand le professeur leur donne des conseils religieux pour leur future carrière comme les impacts de la philanthropie sur le succès professionnel.

D'après mes observations, les impacts des discussions du cours sur la pensée des étudiants dépendent largement de leurs interprétations des éléments enseignés du cours. Alors que certains étudiants ne sont pas convaincus par l'introduction des éléments religieux en gestion, un groupe d'entre eux adopte les discours religieux ».

Mes observations du terrain éclairent davantage l'atmosphère et l'ambiance des écoles de gestion ainsi que les expériences des étudiants dans ces écoles. Surtout, les interactions des

- « Gérer par l'action » et pas seulement gérer par les directives et les paroles (c'est-à-dire être un leader en tant qu'un exemple pour les autres) : « This is because, if the leaders say something and do something else, the followers will not take the leader very seriously » (Mahadevan, 2012, p.2).

- Développer le sens d'équanimité chez les leaders pour qu'ils puissent surmonter les futurs défis psychiques comme la dépression et les pressions de travail : « Developing a sense of equanimity enables an individual to master the art of handling the world around us by managing the world within very well » (Mahadevan, 2012, p.3).

- Reconnaître la dépendance mutuelle et le don inconditionnel (*yajna*) : D'un côté, la dépendance mutuelle exige aux leaders de reconnaître le rôle des employés avec la même importance que leur même rôle. En même temps, le don inconditionnel (non seulement le don matériel mais aussi immatériel comme le dévouement du temps, de confiance ou d'attention) consiste à développer une relation horizontale et plutôt intime chez les employés.

Mahadevan (2012) élabore également l'importance de la spiritualité dans le leadership. Selon lui : « Spirituality will broaden the vision of an individual, melt their heart, embolden them to take great steps without fear of failures and significantly increase their leadership competence » (p.4). Il explique ainsi la pratique du leadership inspirant (*inspiring*) qui comprend certains éléments dont les plus importants sont les suivants :

- Apprécier l'opportunité de faire une différence au peuple et à l'endroit auxquels on s'associe;
- Habilité de transformer les milieux sociaux et les personnes d'une manière durable;
- Laisser un impact qui inspire de nombreuses personnes et organisations pour une longue période de temps.

étudiants avec les matériels du cours et le milieu universitaires révèlent les impacts possibles des études sur les perspectives socioprofessionnelles des étudiants et leurs activités économiques dans le futur.

Les observations indiquent que les études en gestion ont effectivement des effets sur les étudiants. Ces derniers s'engagent activement, plus ou moins selon leur compétence sociale, avec le milieu éducatif et s'approprient les discours qui leur sont présentés de leur manière. Ainsi, les observations m'amènent à approfondir dans le chapitre suivant, l'impact des études sur la personnalité sociale des étudiants et ensuite, les analyses discursives des entrevues.

B.Motivations des études

Bien que l'amélioration des conditions d'emploi et le prestige social se trouvent parmi les motivations à suivre des études en gestion, la curiosité et l'intérêt envers la nature intrinsèque de la gestion, notamment la flexibilité et l'innovation, jouent un rôle important dans la poursuite des études en gestion. Ainsi, les intérêts des étudiants envers le travail de gestionnaire et ses différents aspects sont des éléments soulevés par les répondants. Surprenamment, comparée au contrôle, au développement de sa personnalité sociale et la dignité sociale, la quête pour une meilleure situation financière n'était pas une motivation très importante. Il semble que l'intérêt particulier pour les positions et les travaux des gestionnaires et les statuts sociaux attribués à ces positions sont plus importants que la réussite financière. Comme le dit 1.9 :

« It was not about the money particularly for me, the money that I would be getting after MBA, of course I mean there has been a jump, it is more about the kind of work I would be doing. So, like I said, I don't want to write codes, I would be much happier selling the phones. »

Par ailleurs, certains étudiants étaient motivés par le prestige et la réputation du diplôme de MBA, ce qui nous renvoie au discours de la renommée. Comme un exemple, 4.5 était davantage motivé par la possibilité de s'identifier comme un *businessman indien*. Il l'explique comme suit :

« I wanted to be a businessman and I wanted to introduce myself to the society as a businessman ».

Et 4.1 raconte que ses intérêts envers *freelancer marketing* l'ont incité à poursuivre les études en MBA :

« Before choosing MBA, I took bank coaching (courses) in Hyderabad, in India; so, from that I got interested in freelancer marketing, so after that I chose MBA and to be a freelancer. »

Semblable à quelques-uns des répondants, d'après 1.2, le réseautage et la crédibilité du diplôme étaient les deux motivations principales pour ses études gestionnaires. Cet étudiant vient d'une famille de marchands aisée. Comme il l'exprime :

« So, the reason for me to do MBA was networking, and another one was to improve my own credibility in the market because the institute I am studying in provides branding. So, whenever you tell people you are from this institute, then it does help in doing business and another was skills development; so, if knew to get understand the business better in most structural way. »

En plus, la famille et les inspirations familiales sont parmi les motivations des étudiants pour la poursuite des études gestionnaires. Non seulement les pères et les mères, mais aussi les autres membres de la famille peuvent encourager les individus à poursuivre les carrières en gestion.

3.11 en est un exemple :

« The main drive which took me to MBA was that my family background that is apart from my dad, others, everyone are into business and thinking that some way or the other the MBA degree would help me in future to be a part of a business or to start a new venture, so that is why I chose MBA. »

C. Caractéristiques socio-culturelles

Les quatre éléments majeurs parmi les caractéristiques socio-culturelles des individus en Inde sont *la famille, la caste, la classe sociale et la religion*. Dans cette section, je discute davantage de la famille, de la caste et de la religion compte tenu de leurs importances culturelles pour la plupart des Indiens et je vais brièvement les élaborer dans le contexte des instituts indiens de gestion. L'élément essentiel des rapports de classe en Inde est la croissance d'une large classe

moyenne. D'ailleurs, je ne traite pas extensivement la question des classes sociales d'une part car les étudiants ne sont pas bien conscients de leur appartenance de classe, et d'autre part, car je n'ai pas eu l'occasion de rencontrer assez d'étudiants des classes inférieures et des classes supérieures. La majorité des répondants et des étudiants à qui j'ai parlé pendant mon séjour viennent de la grande classe moyenne.

1. Famille

La famille est l'institution sociale la plus importante au niveau de la socialisation primaire des individus. En plus, la famille largement détermine les statuts sociaux des individus dans la société indienne. Elle est donc est un facteur déterminant des expériences des individus dans la société indienne. Comme le dit Singh (2014), l'institution de la famille a profondément évolué en Inde depuis son indépendance et le modèle de la famille nucléaire est dorénavant le modèle dominant. En même temps, Singh (2014) estime que les politiques de l'état indien ont contribué dans les transformations des types de familles en Inde, comme l'augmentation de l'âge du premier mariage et l'interdiction de polygamie.

La culture d'un individu est avant tout influencée par sa famille et ses relations familiales, qui sont relativement marquées par les résidus des relations de caste dans la société indienne. Ces relations et les éléments culturels impactent à leur tour les motivations des individus dans la conduite des activités professionnelles. Par exemple, les commerces familiaux sont encore largement présents dans l'économie indienne, mais évoluent vers les formes davantage modernes. Comme le dit Gallo (2017) :

« This work has shown the persistent link between caste status and middle-classness within the transition from traditional family-led businesses towards the acquisition of key roles within emerging private corporations, or the continuing value of education as an inroad to social mobility ».

Ainsi, les activités économiques de la famille, surtout le père, pourraient inspirer les enfants à poursuivre leur même chemin professionnel. Le témoignage de 3.6 montre bien cette influence profonde :

« Basically, from my childhood base, I would look for my dad who has all types of entrepreneurial characters and he is my inspiration. So, his hardworking kind ... and I should (have) gone sitting in (our) shop. We have a retail shop. We basically trade (....). We buy raw materials from a local bazaar in Bangalore City. So, we supply it to Delhi, Delhi factories and all instead. We supply there. So, from my childhood I used to go and sit in (our) shop, and I used to look after all those stuffs, buying, selling, and how actually the trade goes and how could you make decisions at critical times. Some business strategies I was also involved in. And later on, I was missing something else in my life, so I thought of doing MBA. I was inspired from my uncle; he is a civil engineering. So, from my childhood my dad and my uncle worked together; they joined together, so they joined together (...) and during summer always, my uncle used to call me and go to his projects. So, I was inspired from those ideas of his, I thought (about) studying civil engineering and I took science in my PUC. After, I joined a nice college, I did civil engineering with my principal background. So, I later decided to why not retry it, MBA, PGDM. I had that feeling from my childhood, that is why I chose MBA ».

La majorité des étudiants s'identifient avec les familles de la classe moyenne. On peut rarement rencontrer les étudiants qui viennent des grandes familles riches ou commerciales. En revanche, j'ai rencontré quelques étudiants des familles des classes et castes inférieures qui recourent aux études gestionnaires pour améliorer leur statut social, mais qui s'identifient comme une couche inférieure de la classe moyenne.

La question de la famille est étroitement liée à la question des castes. Autrement dit, la famille détermine l'identité de caste. Dans la section suivante, je m'attarde sur la question des castes.

2. *Castes*

Comme tous les phénomènes sociaux, il me faut articuler la question des castes par le biais des expériences des individus selon les situations multiples. Creuser la question des castes consistait quand même en un défi de mes études de terrain. À première vue, une partie des Indiens prétendent que la question des castes est tout à fait résolue et majoritairement, ils préfèrent même

ne pas en parler de vive voix. Malgré cela, après avoir fait confiance à ma recherche, ils se sentent plus à l'aise à exprimer leur opinion. Bien que tous les répondants critiquent et catégoriquement rejettent la légitimité du système des castes, les individus des catégories *Scheduled Castes (SC)*, *Scheduled Tribes (ST)* et *Other Backward Castes_With reservation (OBC)* expriment parfois la colère et la critique pointues contre ce système. Une partie des étudiants mentionnent que la division en castes appartient au passé mais ses résidus restent encore présents dans la mentalité d'une proportion de la population. Comme le dit 1.22 qui est un chrétien appartenant à la catégorie SC :

« Caste system used to play a role before. If you define what you are doing as your job because carpenters, they used to have one kind of caste, plumbers used to have a different caste. So, caste system played a major role before, that is long (time ago) but right now I don't think caste system plays any role, it is just people have that affiliation in the mind and I think it is completely wrong at this point of time to just restrict yourselves to a caste and to base your identity on that ».

Un autre exemple semblable est 1.6, un étudiant catholique qui exprime ses propos comme suit :

« Caste system, I think in general opinion that it was a thing of the past. Right now, it is not caste that matters, it is the merit. It is of course in a private situation. It is the merit, it is the results that matter or for that matter, even like I said, responsiveness ... (I have) heard things in the news that depends on the person, person who is recruiting them, the person who is managing, it is not the organization's fault, it is the person's fault ».

En même temps, certains étudiants parlent des impacts directs du système des castes dans la vie ordinaire. Certes, cela reflète leurs mêmes expériences vécues. Le répondant 4.6 en est un exemple :

« So, caste system is really a corrupted thing in India. I believe India should be one of the top countries around the world, but the only thing is (that) caste is pulling India down and down because there are major problems arising in India just because of caste. Even from a marriage, a person and an individual can't choose his own bride by himself because their parents have to choose women who are from their caste, and he is not permitted to marry a woman from some other caste. So, caste system is really the worst thing which is happening in India, and I believe one day it should get broken down ».

En revanche, j'ai rencontré des étudiants qui, malgré leur appartenance aux castes inférieures, croient que le système des castes appartient au passé lointain. Par exemple, en réponse à une question sur ce qu'elle pense à propos du système des castes et du système de réservation²⁸, 4.8 répond que :

« I seriously don't have an answer for it because of course back then people who belonged to lower castes were not given opportunities; but right now, everything is working quite well, and I don't have any answer for it ».

Avec les castes, vient la question du système des réservations (ou discriminations positives) pour les castes inférieures dont je discute dans le troisième chapitre de la thèse. À ce propos, les opinions des étudiants sont très divergentes et même conflictuelles. Un point de convergence est une opinion selon laquelle le système de réservation devrait être reformulé d'une certaine manière.

Comme le dit 4.3 :

« I think reservation should be there, but the implementation should be in different way ... in our country, the person who are coming from backward caste or anything, just by taking the admission or anything, they can enter in the organization in the very low marks also. This discourages the normal general students who are studying more, and they are coming with better marks, but they are not getting the opportunity. The implementation should be in a different way so that other students are not getting affected ».

Dans le même ordre d'idée, 3.6 qui appartient à la catégorie *OBC (Other Backward Castes)* (*avec réservation*) exprime qu'il est en désaccord avec la réservation car les catégories *SC (Scheduled Castes)* et *ST (Scheduled Tribes)* l'exploitent trop. Il pense que :

« It (Reservation) shouldn't be there, but it is there, I am opposite to it. (In my bachelor's) I was being thrown back because I am an OBC, one who is in SC/ST can move easily ».

Similairement, 1.22 exprime son opinion comme suit:

²⁸ Il faut rappeler que le système de réservation comprend les réservations des quotas dans les universités et dans le processus d'embauche dans le secteur public pour les individus des castes et tribus qui sont considérés historiquement désavantagés à cause du système de caste en place (c.-à-d. les catégories *SC*, *ST*, et *OBC_Avec réservation*).

« (For example) I am an SC, and I am upper middle, so when I am upper middle I have money to spend, but there are few people in SC, I have seen them they don't have any money, when the resources are very low, for example, if I have money I just spend more money, I get into better colleges or get into better PG institutes, so that I can get cracked in different exams but when people don't have enough money, you don't have those resources as well. So, it is like mix of both (caste and money), but right now I think the reservation is important, but you have to look into whom that reservation is going to, rather than the just confining it to SC, ST or these kinds of things. It should be more of income level play ».

Cela démontre davantage les complexités et les couches multiples des rapports de caste en Inde contemporaine. Les castes sont multicouches et ainsi, les catégorisations uniformes des castes (au niveau politique ou social) sont très difficiles. En même temps, cette multiplicité des couches des castes est l'une des raisons de la reproduction des rapports sociaux de castes. Il faut se rappeler également que l'attribution de la caste était historiquement un principe de grandeur chez les individus car cela leur fournissait un « réseautage » et une « identité » propre à leur caste. Cela pourrait expliquer pourquoi les individus appartenant à des castes inférieures n'ont pas toujours la tendance à se retirer de leur identité de caste par le biais de changement de leur nom de famille.

Par ailleurs, la caste n'est pas un simple déterminant de la classe sociale, mais comme Shome (2023) le montre bien, il y a une forte corrélation entre l'appartenance aux catégories de caste (SC (*Scheduled caste*), ST (*Scheduled Tribe*) et OBC (*Other Backward Castes*)) et la pauvreté. À cet effet, ceux qui appartiennent à ces trois catégories ont plus de chance à vivre la pauvreté (pp. 138-176). Mes observations sur le terrain montrent aussi que les étudiants appartenant aux castes supérieures viennent la plupart du temps, des familles plus aisées et plus riches. Quand même, la croissance du secteur de service et la propagation de la classes moyenne depuis les années 1980 et 1990 ont diminué les impacts des castes sur la classe sociale et ont conduit plus d'Indiens à s'identifier comme « citoyen de la classe moyenne ».

3. *Religions*

Depuis la naissance de la sociologie, les grands sociologues s'intéressent aux impacts des religions sur les activités économiques. Comme le pense Weber, « le type de valeur au monde que valorise chaque religion a des implications fortes sur les pratiques économiques » (Lallement, 2017, p. 269). Comme nous le verrons plus loin, certaines personnes interrogées tentent de trouver un compromis entre les discours religieux et managériaux hindous, en particulier ceux qui mettent l'accent sur l'épanouissement personnel et l'impact social.

Dans mes entrevues, outre les répondants indous, j'ai eu quelques répondants musulmans et chrétiens²⁹. Dans les discours de ces étudiants, la référence aux éléments religieux est moins présente et semble être plus implicite que la référence aux éléments indous chez les Indous. Chez les répondants musulmans et chrétiens, il semble exister une plus grande tendance à s'engager dans des rapports sociaux, et donc, avoir des impacts sociaux. En même temps, contrairement aux Indous, il y a parfois des références au *Dieu* chez les Musulmans et Chrétiens. Cette référence les soutient à mobiliser davantage ce que j'appelle le discours d'inspiration (voir la section Discours d'inspiration et la gestion par inspiration, page 208). Comme en parle 4.1 qui est une chrétienne religieuse :

« I am very religious person. I believe in God, I believe in, if I have those experience where God helped me a lot in every situation. He never ever left my hand till now. I have a belief in God ».

Et voici les propos de 3.12 (une musulmane) :

« My purpose of life is to differentiate between the good and bad and even within a set of events that (are) taking place and set of the (...) that are happening around to keep your dignity and to trust God and his plans and still have the hope for the future is your purpose of life. »

²⁹ Je n'ai pas eu de répondants sikhs. Les Sikhs se trouvent notamment dans la province de Punjab.

Par ailleurs, l'indouisme est beaucoup plus présent dans les espaces publics, que l'Islam et le christianisme. D'après mes observations, les éléments indous sont fortement présents dans les écoles de gestion. Non seulement au niveau idéal (comme les idées, les croyances et les pratiques religieuses) mais aussi au niveau matériel (comme les idoles et les symboles). Il faut se rappeler que l'indouisme est très hétérogène malgré certaines tendances uniformes dans les différentes sectes indoues. Regardons maintenant, quelques éléments sous-jacents des idéologies indoues.

a) *L'indouisme et le monde réel*

Contrairement au catholicisme pour lequel le monde est un milieu de rencontre et de passage où l'individu est supposé ne pas être trop attaché au monde matériel, en indouisme, l'individu devrait réaliser son *karma* (voire son rôle social) dans la vie terrestre jusqu'à ce qu'il puisse vivre un meilleur cycle de réincarnation. Ainsi, alors que l'individu est davantage satisfait de son destin, il pourrait essayer d'être le mieux de son existence possible.

Selon certains étudiants, surtout dans l'école d'élite, les études gestionnaires signifient (entre autres) le renforcement des discours traditionnels comme les discours religieux. Comme le souligne 1.4 :

« So, about the first one, my religious affiliation. I think that became like really strong after coming here because Hinduism propagates a very well-balanced view of life and how everyone is family. So, there is a saying in Sanskrit which (.....) means the world is family. So, after coming to this institution, you interact with so many people that you have to drop all your biases and think of everyone as a family. So those sorts of ideas got reinforced when I came here and this place sort of one, made me one to go back to Bhagavad Gita even more often because it was so relevant for managers (...); you are in that course "Management paradigms and Bhagavad Gita"; because to handle a crisis situation, for being like (responsible) figure to your subordinates for being like responsible point of contact, for your superiors, you need to have a very tranquil mind, it shouldn't be affected by too many biases it should be very calm and all those things are my religion reinforces. So, after coming here, I just got closer to my religion in some sense. »

En même temps, d'après les entrevues, il est survenu que les valeurs éthiques (inspirées de la religion) sont renforcées chez certains répondants indous à cause de la réalisation profonde des

problèmes économiques et sociaux de la société indienne. Ceci est plus fort chez les répondants qui viennent des familles avantagées³⁰. Il est observable que les étudiants venant des familles désavantagées (appartenant majoritairement aux castes inférieures) sont le plus souvent moins religieux que les autres.

De l'autre côté, bien que l'indouisme ne soit pas une religion encadrée et uniformisée, je peux identifier les deux principes communs suivants parmi tous les Indous malgré les multiplicités idéologiques : 1- la reconnaissance des rôles multiples des Dieux dans les situations différentes ; 2- les multiples réincarnations et personnifications des Dieux dans les situations différentes. Les différents Dieux sont grands seulement selon des situations particulières et pourraient être petits dans d'autres situations. Dans le même ordre d'idée, d'après les résultats de mes études de terrain, je peux argumenter qu'une partie des Indiens ont l'aptitude et la compétence sociales de bien jouer dans différents discours de justification qui ne sont pas forcément compatibles. La compétence de combiner les différents discours semble être renforcée par la coexistence des Dieux et les différents principes de grandeur aidant ainsi les gestionnaires indiens à avancer leur agenda selon les situations multiples.

D. Impacts possibles des études

Il est rare de trouver des étudiants dont les visions socio-professionnelles sont complètement formées avant leurs études en gestion. Les étudiants qui font ces programmes ont généralement entre 20 et 30 ans et ont majoritairement peu d'expérience professionnelle. Ainsi, ils sont encore à la recherche d'une place dans la société indienne quant à leur cheminement

³⁰ La plupart des familles avantagées d'Inde d'aujourd'hui proviennent des anciennes castes supérieures (Shome, 2023).

professionnel. Comme le dit 3.5 : « Right now, I tell you that I am working to make my identity. I am on my way to make an identity for me. »

Bien que j'aie demandé quelques questions sur les expériences antérieures des étudiants dans les entrevues, j'ai dédié la dernière question de l'entrevue particulièrement à l'auto-évaluation des impacts des études en gestion sur les opinions et les cheminements professionnels des étudiants. En répondant à cette dernière question, presque tous les répondants soulignent que leurs études en gestion ont influencé certains éléments dans leur cheminement professionnel ainsi que leurs opinions socio-professionnelles. Tout de même, c'est compréhensible qu'il y ait des répondants qui pensent que leurs idées n'ont pas considérablement changé lors de leurs études. Pour ce type de répondants, les études gestionnaires renforcent davantage leurs points de vue préétablis. Comme le dit 1.6 :

« So, we come with a general idea over here. That idea gets substantiated, skills get substantiated. We improve accordingly. So, there has not been any paradigm shift as such in my case. In my case, what has happened is (that) I have known what I knew just better, much better actually. »

Outre les impacts des études sur les idées des étudiants, les instituts (surtout l'école d'élite) préparent un champ fertile pour le réseautage et le développement de collaborations professionnelles. À cet effet, non seulement les cours et les ateliers, mais aussi les activités de réseautage et même les festivités professionnelles et semi-professionnelles impactent largement les attitudes et les orientations des étudiants. Les réseaux qui sont notamment formés en marge des études, aboutissent au développement de projets et de start-ups. Par exemple, 1.2 révèle bien la nature de ses expériences dans l'école d'élite :

« So right now (in the institute) we are collaborating, three of friends are collaborating for helping some start up and getting interactions or maybe will get better, so in that sense we are collaborating and there is also club culture here. So, there are a lot of clubs. For example, one is investment fund: here we pull in money, and we invest in equities, so in that we tend to know each other better and also collaborate; and that might lead us to maybe start some hedge funds. »

Les études en gestion impactent également les pensées et les visions professionnelles et non professionnelles des étudiants. Comme le dit 4.2 :

« (My) opinions changed drastically because we don't know how the world is (before starting MBA); when we come here, we really face real situations, how the business is working and all. We thought the things are running differently, we have come to a lot of certain things on that, and it gives a lot of drastic change for us thinking also and it has delivered thinking ability also. »

Selon 4.6 :

« Before joining MBA I had a very big plan about the entrepreneurship skills as I already said, desperately I wanted to start my own gaming cafe with my friend as my partner and I need some tool and I need to know more about the business environment which is happening around. So, there is a reason why I have joined MBA, and it has totally changed my perspectives in a different way. The first days I had different ideologies about my profit plan, but after joining MBA, my perspective has been totally changed and I can be able to think in a clear way and in a mature way compared to the first days. So now it has been a year, and I guess I have become totally ... I have grown up and I can think of myself a worthy person to start a business. »

Il est à noter qu'il existe une grande divergence au niveau des expériences des étudiants de l'école d'élite et des étudiants des écoles populaires. En même temps, la distinction issue de la classe sociale des étudiants joue un rôle éminent dans cette divergence des expériences. Cette dernière est un facteur important dans la compréhension des impacts des études en gestion sur la professionnalisation et la socialisation des étudiants. Plus loin dans ce chapitre, je distingue davantage cette divergence. Maintenant, dans la section suivante, j'élaborerai ma pensée sur le développement des compétences sociales des étudiants pendant leurs études dans les écoles de gestion.

1. Compétences sociales

Les étudiants développent profondément certaines compétences sociales et professionnelles par le biais des études en gestion. Il y a même des étudiants qui croient que les études devraient s'appuyer davantage sur le développement des compétences plutôt que les connaissances pures. Je cite 3.11 qui dit :

« MBA should be more focused on upgrading people's skills (interpersonal skills and various other skills) rather than upgrading their knowledge about corporate world ».

Les profils des étudiants montrent que la majorité d'entre eux ont des expériences d'études ou de travail en science et génie avant de commencer les programmes de MBA. Les études en gestion présentent à ces étudiants des situations et des individus inconnus et différents de leurs expériences vécues auparavant compte tenu de leur connaissance limitée des sciences humaines et sociales. 3.11 l'exprime comme suit :

« One thing which comes to my mind is that some psychological factors which I got rid of after being a part of MBA program is that not being judgmental in any terms both judging people or judging ideas or things like that, only you can judge a person or an idea only after a thorough understanding about the person or the idea. »

Contrairement aux études en ingénierie, les études en gestion encouragent les étudiants à redéfinir leur identité socioprofessionnelle dans des guildes et des communautés professionnelles. Bien entendu, cela requiert de cultiver des compétences sociales et relationnelles spécifiques. Tout comme plusieurs répondants, 4.2 explique comment il a développé ses compétences lors de ses études :

« I (would) definitely say (I grow) my communication skills. I am still learning about (it, but) at least I grow some skills, so that I can talk with others just I can understand others and I can place my ideas or my point of view to others. Other thing is like leadership skills as I am part of different clubs in our college. I can arrange some activities, or I can arrange some events, just taking care of the events is most difficult, it is how the event is going on. Is it a successful or the participants, are they getting bored, or they are not interested in the activity? These activities made me grow some leadership skills also. So, communication skills and leadership skills are the main things. »

Pour sa part, 1.14 exprime les différences entre les études en gestion et ses études en génie :

« I think MBA benefited me by teaching me time management skills and professional skills where I (can) interact with multiple people. I was never thinking that I would be able of handling multiple things at a time. Because my under-graduation as well as my previous work experiences was limited to (a) particular domain. »

Compte tenu de ce qui est mentionné ci-dessus, les activités extracurriculaires sont parfois plus importantes que les cours dans le développement des compétences des étudiants. Certains étudiant sont davantage motivés par les activités extracurriculaires dans leur cheminement scolaire. Voici ce que 4.4 en a à dire :

« The basic reason for my choosing MBA was the extent of co-curricular activities which MBA program provides apart from the syllabus, which helps our leadership skills, and it also helps develop ourselves to become a future leader in the corporate world. »

Dans le même ordre d'idée, 4.6 explique comment les engagements dans les activités extracurriculaires l'ont impacté :

« I am of introvert by nature, so I (didn't) talk much with people like before a year ago; but now after coming to this institute and I have taken part to master club and I am active, I am a secretary in this club which made me grow my leadership skills and I talk to people like I like to do public speaking and I have improved a lot in public speaking which has ... I got rid of my stage fear, and I coordinate a lot of events for the students who are in this institute which shows my capability in my leadership skills. »

Et voici le témoignage de 4.8 :

« After joining MBA, my college has taught me how to actually polish yourself, build yourself, build your confidence. There are multiple clubs in our college which has helped me to overcome fear of public speaking skills and group discussions. I think MBA is the best decision that I have made, and my college has been providing amazing opportunities to enhance my skills and overall, it has given me the best results possible. I wouldn't have been whatever I am today if I wouldn't have joined MBA. »

Dans ce sens, les activités extracurriculaires qui sont parallèles aux études, jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences socioprofessionnelles. Ces types d'expériences, comme l'argumentent les pragmatistes, peuvent reformuler les comportements ainsi que les perceptions de soi chez les étudiants au-delà des aspects socio-professionnels. Comme le dit 4.8 :

« So, in our institute, institute does not majorly focus on studying, getting good marks or something, of course that is part of education but mostly they focus on individuals. They give priority to each and everyone; they make sure that everybody, every one of them reaches to their fullest potential. And they make sure that fewer people have communication problems, they want us to be so good that there should not be any flaws in our personalities. So here in MBA, like I mentioned before, we have a lot of clubs in our college, all of these clubs, I am sure you might have heard about those

masters, and there are finance clubs, HR club, marketing. You can enhance your skills in your interested field and also you can get rid of those fears, overcome your fears. »

Et voici le témoignage de 1.16 à propos de ses expériences des activités extracurriculaires

:

« Apart from the academic side, I tried to shape my profile on campus by involving (myself) in a lot of activities and taking a lot of leadership positions. So, that is the reason why my profile would be built more by extracurricular experiences and the positions of responsibility during my academic credentials. To sum up, it has been a very good journey for me so far, because I understood how it makes a difference to have the institute's brand in your profile, like I felt the people look at me differently when I say that I am from IIM Bangalore, differently in a positive (way). »

Certains répondants vont jusqu'à exprimer que les études en gestion ont transformé leur identité sociale. Les répondants suivants expliquent comment leurs études ont changé leur perception de soi :

1.10 : « I have changed as a person, the person who came and started and now that's because of the way they teach with the help of case and with the help of group discussions, projects, etc. Now I have a structure of thought that has been built. I want just to jump into the conclusion directly ». « I have always been too much truthful and in my internship I also experienced this thing that I was too much oriented that my seniors ask me to give the true information and I'll give the true information rather than thinking what my colleague thinks about me or what un-comfort they will be facing if I share the truth with the senior, but without thinking that I did that, and I faced a lot of issues because of that ».

1.8 : « Personality development is something I would really learn from this place. This is the only place which has taught me do not to just look for money, look for what it has in it for you. It has helped me make how I define, later in life, when I define myself, these learnings I can use them ».

2.1 : « Yeah, those concepts (taught in the institute) should affect your personality ... ».

3.10 : « I was not very open to things, to people, to ideas and all that. After joining MBA, I definitely did find a new version of myself. ... And I think MBA has definitely changed me for the good. I would say an overall clarity in thinking and thought process, I think that has helped me and sure that is going to come along my life ».

La poursuite de l'identité socioprofessionnelle encourage davantage la quête de l'indépendance financière et professionnelle, même chez ceux qui viennent des familles déjà engagées dans une activité commerciale. 3.6 dont le père est un commerçant reconnu à la ville de Bangalore en est un exemple. Voici ses témoignages :

« (I am more inclined into entrepreneurship) Because my dad is into business, and I am more interested towards doing business and giving worth to many people (rather than me taking a job). Also, I have my separate business plans to start up. So, I thought of doing MBA, I thought that would guide me. »

De même, pour plusieurs étudiants, les études en MBA sont des opportunités pour une redécouverte de soi et de trouver sa place dans la société. L'estime de soi et la confiance en soi avancent en même temps que l'habileté dans « la vente de ses idées ». Ces compétences de « se vendre » et de « vendre les idées » s'avèrent une pratique encouragée dans des écoles indiennes de gestion. Pour 1.8, les études renforcent sa confiance en soi et l'estime de soi :

« Before joining this place, I never thought about how to build a stronger person of myself, but now I think I know what I should do to be a better person. »

Et voici comment 3.11 explique ses expériences:

« This institute has made me realize who I am because I have learned, and I explored many things after coming to this institute as my colleges has given me a lot of platforms to explore my hidden talents and showcase my hidden talents to world. One such thing I could say is public speaking which I was not very much exposed to when I was in my under-graduation but in my MBA degree, I was given the opportunity and dealt pretty well with the same thing. »

Par ailleurs, l'une des compétences soulignées dans les entrevues comprend la gestion de risque. Plus particulièrement, j'ai demandé aux étudiants s'ils pensent pouvoir gérer les risques et les incertitudes dans leurs travaux professionnels et si leurs études de gestion jouent un rôle à ce niveau-là. Une partie considérable des répondants mentionnent que leurs études dans les programmes de MBA les ont aidés à mieux apprendre la gestion de risque à cause de la charge de leurs travaux en plus des activités socioprofessionnelles. Dans ce sens, 1.9 exprime ses propos comme suit :

« Yeah, I think being a part of this institution is actually equipping me to managing uncertainty nicely. That is because the life at this college is very fast paced, you know right now I am knowing them interviewing with you; I mean 10 minutes from now, I might get an email from my professor that I have the submission (), so that's uncertainty what I have to do with it. So, the kind of life you are living here actually prepares you for nothing but uncertainty. »

En plus, quelques-uns des répondants annoncent que leurs expériences vécues en Inde et particulièrement leurs expériences professionnelles précédentes les soutiennent à se préparer pour les incertitudes et les risques dans l'avenir. Malgré le fait que les défis sociaux et économiques pour certaines classes sociales en Inde leurs imposent des difficultés dans la vie quotidienne, cela pourrait leur donner des compétences nécessaires pour surmonter les risques et les incertitudes dans leur travaux futurs. La gestion des risques dans les écoles indiennes de gestion est également mise en œuvre par les projets entrepreneuriaux. Voici les témoignages de quelques répondants sur ce point :

3.4: « Here in my position, I have seen (...) that we are shuffled once in term, we get shuffled, so no one has the constant friend throughout the year because one term your friend will be in a class and next term you will be in another class. So, it keeps up shuffling. (...) you get mentality that nothing here is certain. »

1.22: « I would say when you give me a project (for my studies) and ask me to do it in a day or two days, I know that I am not panicked by it; we have been given enough projects and enough assignments in the last minute and somewhere difficult to do, and we do those things, it builds confidence wherein you can handle it at any point of time. »

De plus, les engagements académiques et non académiques des étudiants semblent avoir un impact important sur leur comportement et leurs traits psychosociaux. Voici les témoignages de quelques personnes interrogées à ce sujet :

4.1: « I was a very introvert person before joining this MBA in this institute. When I joined MBA in this institute, it made me (how to) speak. I had a state of fear before, now I am hosting the programs; I am hosting some events; I got that confident to speak in front of public. I think that helped me a lot, that helps me a lot in future to be a freelancer ».

4.3: « I am a little introvert kind of person, but this MBA program gave me the opportunity to talk with others and how to mingle with others. » « The faculties (have) so much helped us to build ourselves; I didn't bother when I was talking, my communication was not that good when I came to this college. I remember when the first time they called me to the podium, I was shivering, my hands and lips were shaking, I was sweating, just talking to my friends only, I was so nervous, but my faculties, they encouraged me so much, they told me within six months we assure you will be a different person, you will be so much of confident. And seriously that helped me and the opportunities they gave me, it is just I cannot thank them anymore. It was wonderful. »

4.8: « Before MBA I wasn't responsible at all, I mean it was all like I was still a kid then, but after MBA I learned a lot of things. It has changed my personality completely. But not only in

educational perspective but also professionally and soft skills and everything (for me) has been developed. »

1.10 : « (After coming to this institute) I realized that not every people will be very much ethical in the work environment, and I have to deal with such people in future who might not be ethical ... Secondly, how people actually get the work done. Like, maybe exploiting you through emotions or anything but getting his or her work done. »

1.8 : « I think personality development is something I would really learn from this place. This is the only place which has taught me do not to just look for money, look for what it has in it for you. It has helped me (know) how I define, later in life, when I define myself. »

Les discussions ci-dessus m'amènent à élargir les impacts des études en gestion dans le cadre des expériences vécues des étudiants dans la sous-section suivante.

2. *Expériences vécues*

Les expériences vécues des étudiants dans les écoles de gestion sont importantes dans la compréhension et l'explication des impacts des études en gestion sur les dynamiques des discours de justification. De plus, les différences d'expériences vécues (et pas forcément la qualité d'enseignement) peuvent affecter le parcours socio-professionnel des étudiants. Avant d'expliquer les détails, il faut souligner que les expériences des étudiants sont parfois différentes dans les écoles populaires et l'école d'élite à cause des différences des conditions d'études dans les deux types d'écoles. Il est également à noter que les étudiants de l'école d'élite viennent majoritairement des familles aisées (comparées à la moyenne indienne) et reçoivent en même temps des prêts bancaires. Ainsi, leur situation socioéconomique davantage favorisée leur donne une bonne marge de manœuvre pour se concentrer sur leurs études et leurs activités étudiantes.

En outre, on peut constater les divergences des étudiants des deux types d'écoles, non seulement au niveau des compétences techniques et scientifiques, mais aussi les compétences linguistiques et interpersonnelles. De même, pendant mes entrevues, j'ai observé que les étudiants des écoles populaires sont moins forts que les étudiants de l'école d'élite au niveau de la

compréhension des questions ainsi que l'expression orale et l'argumentation. En même temps, le réseautage et la formation des groupes sont plus présents dans l'école d'élite que les écoles populaires. Comme le rappelle 1.4 :

« It is a very inclusive place; it is a small community. Mostly everyone knows everyone. And because you stay together, everyone is aware of what everyone is doing. So, in that sense, I have met so many people in the last one year. »

La figure ci-dessous montre bien les cinq éléments constitutifs des expériences vécues des étudiants des écoles indiennes de gestion lors de leurs études. Ces éléments sont *les expériences de la vie étudiante et des activités parascolaires, les expériences des stages, les expériences d'être exposé aux « autrui significatifs » (comme des exemples des grands gestionnaires indiens et américains rencontrés pendant leur formation), les expériences des relations interpersonnelles, et les expériences des cours*. Comme me l'ont indiqué les observations et les entrevues, ces éléments d'expériences vécues contribuent dans la formation et les transformations de la dynamique du discours socio-professionnel des étudiants selon le degré d'exposition à ces éléments, les compétences sociales de base et les connaissances *a priori* des étudiants. D'une manière générale, les étudiants qui ont une plus grande capacité d'adaptation à différentes situations sociales sont plus enclins à s'exposer à ces différentes situations et à être impactés par les éléments de l'expérience vécue. Ce type d'étudiants a en même temps une influence sur le milieu universitaire et sur les autres étudiants. Ainsi, il est difficile, voire impossible de décrire précisément comment ces éléments impactent tous les étudiants.

Figure 3 : La dynamique des expériences vécues des étudiants des écoles indiennes de gestion lors de leurs études



3. *Le lieu de résidence*

Le milieu d'habitation est un facteur important dans la formation des expériences vécues. Les étudiants de l'école d'élite habitent sur le campus pendant toute la durée de leurs études, alors que les étudiants des écoles populaires habitent majoritairement hors campus. Pour les étudiants de l'école d'élite, le campus est une cité universitaire et un milieu de vie qui englobe toutes les nécessités de vie des étudiants. Ainsi, non seulement les étudiants dorment sur le campus, mais ils mangent trois ou quatre fois par jour dans les cantines. Les salles à manger, les terrains de sport et les salles d'étude encouragent la connectivité et les rencontres entre les étudiants. En même temps,

d'autres activités comme les clubs d'étudiants stimulent les collaborations entre les étudiants selon les différents types d'activités. Conséquemment, les étudiants ont la chance de rencontrer les autres dans différentes occasions et situations. Le répondant 1.22 (de l'école d'élite) annonce que :

« MBA in a sense, it is just a lot of work. The day usually starts at ten in the morning, it is the time wherein your class starts, and it ends at somewhere around three in the night. Because you just keep on working on what you have projects, assignments, and everything and that is very rigorous and along with that you will have fun as well, (and) in weekends there are various clubs. »

Et 1.19 estime que :

« Here life is more about networking, meeting a lot of people and a lot of peer learning, getting to know what background they come from. So that is the major part that goes on. Apart from that, MBA is very demanding. I have had a (variety of) experiences both in terms of coursework or assignment deadline, these kinds of stuff. Or even in the personal level, there is so much of experiences on that kind as well. You are a manager, you are basically role-playing as a manager and you got to manage coursework, the club work, your own personal life ... »

D'ailleurs, la configuration de la vie étudiante dans les écoles populaires tourne davantage autour des études et des activités des cours. Ainsi, l'esprit compétitif est aussi présent chez les étudiants des écoles populaires que l'école d'élite. Comme le dit le répondant 2.2 :

« Here it is competitive, very competitive. But I can say that it is competitive in nature. Everybody is behind the marks. ... So, everybody wants to step up their game and everybody wants to be the first to be placed. »

Quand même, il est à noter qu'une partie des étudiants des écoles populaires passent beaucoup de temps dans leurs écoles avec les groupes des étudiants faisant des activités non scolaires et récréatives. Ces activités sont une bonne occasion pour le réseautage des étudiants.

E.Placement des étudiants

Le recrutement des étudiants par les employeurs a normalement lieu vers la fin de leurs études. Néanmoins, il y a une grande divergence au niveau des recrutements dans les écoles populaires et l'école d'élite. Les entreprises qui viennent recruter sur le campus de l'école d'élite (à la fin de chaque année scolaire) sont plus réputées que les entreprises qui recrutent dans les

écoles populaires. Dans ce sens, il y a une présupposition chez les entreprises selon laquelle tous les étudiants des écoles d'élite sont plus compétents et plus habiles que tous les étudiants des écoles populaires. Ce processus de recrutement encourage donc les inégalités de chances entre les étudiants des deux types d'instituts. Par ailleurs, il est à noter que pour leur recrutement, les étudiants de l'école d'élite sont davantage inclinés à la filière de gestion des *opérations* que les autres filières dans leur future carrière à cause de leurs études précédentes en ingénierie.

Comme le dit le répondant 1.3:

« First is the branding. You get assisted with the branding. So, people think (that) you are more credible now. ... So even if you meet someone in this route who doesn't know you personally, but he could see that you are from such an institute, they easily need you more, they show more beliefs in you, that also helps networking. »

Quand même, il ne faut pas sous-estimer l'importance de recrutement dans les écoles populaires. Le recrutement est l'une des motivations des étudiants de ces instituts à s'engager dans leurs études ou même à venir à Bangalore des autres villes ou provinces. Faire des études en gestion à Bangalore peut ouvrir les portes à l'embauche par les entreprises réputées indiennes et internationales qui sont installées dans cette ville. De ce fait, le répondant 3.4 affirme que :

« Whatever ideas we have, my college allows me and expose me to a new world where I can convert my idea into a business » ... « One of the main reasons why I picked the college in Bangalore (was) because ... (of) the outside activities, like we get participated in more practical competitions and also there will be so much festivities and some colleges even invite companies to give the students projects, if they are interested, their ideas, they are even starting to invest in their projects. So, it is not only making them a manager, they are making them more than that. So, that one element is present in all the colleges. Then I think that element can be very crucial in Bangalore. That is why many people (come to) Bangalore to do management studies ».

F. Pratiquer l'entrepreneuriat

Le développement de l'entrepreneuriat est un phénomène plus ou moins récent dans les écoles de gestion. Ce n'est que depuis les années 2000 que les centres d'études et de pratiques entrepreneuriales ont été fondés dans certaines écoles indiennes de gestion. Dans l'école élite, il

existe un centre de pratique de l'entrepreneuriat où les étudiants peuvent commercialiser leurs idées entrepreneuriales et en même temps, se connecter à d'autres projets entrepreneuriaux lancés dans l'institut. Les étudiants des écoles populaires sont également encouragés vers l'entrepreneuriat. Parallèlement à leurs études, une partie des étudiants travaillent sur la commercialisation de leurs idées entrepreneuriales et commencent à adopter certains éléments de l'esprit entrepreneurial par ces pratiques. Comme le dit 4.2 :

« And we also have some entrepreneurship projects also here and they support us for everything, what we take an idea also. They support with foundation of our ideas, and they will give a lot of opportunities and even they will give us some information regarding the same and they look after the person who doesn't want to work on others' hand, they want students to make up good business and make employment opportunities in the public. »

G. Expériences des femmes

Bien que nos répondantes aient été conscientes des contraintes et défis qu'elles auraient éventuellement dans le monde du travail, elles n'affrontent pas tant de discriminations ou de défis dans leurs études. J'ai eu des répondantes comme 1.19 qui a mentionné qu'étant une femme pourrait même être une opportunité étant donné que dans certaines occasions comme les stages, des entreprises préfèrent engager les femmes pour améliorer leur image de marque et leur rendement.

3.8 raconte son expérience comme suit :

« I don't think being a woman actually impacted my studies in anyway at all because the family I come from, we don't have that kind of differentiation, you are a woman, you are a man, so you have to do that. So no, (it) hasn't influenced me in a positive or in a negative manner ».

Et 1.18 raconte les siennes comme suit :

« I am not really sure if it (being woman) impacted or probably if it did, it should be in a positive way. I did not actually face any issues just because I am a woman here. I think it is not a negative impact ».

Et semblablement, 3.1 souligne que malgré les stéréotypes de genre, elle n'a pas fait face à la discrimination lors des études en gestion :

« When people see that you are a woman, they tend to believe that you are less able, or you are less capable than the men around you. So whenever, even if it does task here to lift chairs or lift heavy weights, you never call a girl, like you always ask men to help. ... There is no particular discrimination that they show here, especially in studies or anything of that sort ».

Cela dépend quand même des compétences des acteurs pour bien profiter des opportunités possibles. À cet effet, les études en gestion semblent *un champ d'épanouissement de soi* pour une partie des femmes indiennes qui voient les autres champs du travail plus difficiles à intégrer. En plus, ces études offrent des opportunités aux femmes de se présenter en tant que « femme indépendante », ayant une identité professionnelle distincte. Comme l'explique 3.1 :

« It's very important for me because I like to be a very independent person. My professional career helps me to become an independent woman. So, I can, it is very important for me, my professional career ».

Tout bien considéré, comme nous l'avons vu, les études en gestion ont des implications considérables sur le cheminement professionnel des étudiants. Ces implications s'étendent également aux dynamiques des discours de justification que j'aborde dans le prochain chapitre, par la lecture discursive des entrevues.

H. Conclusion: Diversité sociale des étudiants

Tout au long de ce chapitre, j'ai passé en revue, les différents éléments du contexte socio-professionnel des écoles de gestion qui comprennent non seulement les écoles mais aussi les caractéristiques des étudiants. L'élément primordial dans cette analyse est le fait qu'il y a une grande divergence entre les étudiants au niveau de leur caractéristiques socio-culturelle. Ainsi, il n'est pas pertinent pour cette thèse d'expliquer les comportements socioprofessionnels des étudiants majoritairement selon leurs caractéristiques sociodémographiques comme le genre, la

religion ou l'ethnicité. De plus, les impacts des écoles dépendent également des expériences, des compétences et de la réflexivité des étudiants et donc, ces impacts ne sont pas identiques et ne s'imposent pas aux étudiants.

X. Lecture discursive des entrevues

Comme indiqué précédemment, j'ai distingué deux formes de lectures : lecture discursive et lecture typologique. Alors que la lecture discursive comprend l'analyse des discours communs dans plusieurs entrevues, la lecture typologique exige l'interprétation de chaque entrevue pour mieux comprendre ses logiques internes en rapport avec les parcours de vie des répondants respectifs pour en faire des typologies des orientations professionnelles. Ce chapitre se préoccupe des lectures discursives et la lecture typologique sera réalisée au chapitre suivant.

Afin de réaliser la lecture discursive des entrevues, j'ai premièrement défini des thèmes pour regrouper les discussions des répondants et ensuite, j'ai identifié les discours dominants dans plusieurs entrevues. En même temps, pour faire sens des dynamiques discursives, j'ai emprunté deux concepts de Boltanski et Thévenot (1991) : compromis et contradiction. Le compromis est une situation où la grandeur fait référence à deux ou à plusieurs discours de justification simultanément; et donc, les discours se réunissent dans un compromis. En revanche, la contradiction est une situation où les discours de justification ne sont pas compatibles et conséquemment, chacun des discours exclut les autres.

Comme j'ai remarqué certains chevauchements des dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles populaires et de l'école d'élite, tant au niveau de l'entrepreneuriat (social et commercial) que de l'administration des affaires, j'ai décidé d'en faire une analyse globale. Bien évidemment, cette analyse ne s'applique pas à tous les étudiants de la même façon, mais elle éclaire davantage les tendances discursives parmi une partie très majoritaire des étudiants. Dans la conclusion, je vais aborder les intersections des analyses discursives et typologiques des entrevues.

A. Discours socio-professionnel et vue du futur

À partir de ma définition des discours de justification et inspiré de la vision boltanskienne, j'identifie des discours suivants qui sont relevés des entrevues. Ces discours comprennent les justifications des activités socio-professionnelles chez les étudiants et portent sur les projections des étudiants dans leurs futures carrières. Le principe de grandeur qui selon Boltanski et Thévenot (1991), consiste en la manière de représenter les autres est l'indicateur principal de chaque discours.

- **Discours en projet** : Le discours en projet est l'un des discours dominants qui ressort largement chez les étudiants. Ce discours est proche de la cité par projet chez Boltanski et Chiapello (1999), mais contrairement aux éléments discursifs de cette cité, le discours en projet inclut les éléments de caste et de religion qui s'ajoutent aux aspects professionnels de la cité par projet comme le réseautage.
- **Discours d'impact social** : Le discours d'impact social s'approche d'un côté des éléments discursifs de la cité civique de Boltanski et Thévenot (1991) et de l'autre côté, des activités autotéliques chez Csikszentmihalyi (1975, 1997, 2014). Ce discours est ancré dans les cultures indiennes qui encouragent les individus à prendre leur rôle social sans forcément chercher les récompenses monétaires. Plus large que le discours sous-jacent de la cité civique, ce discours implique les travaux publics et privés. En même temps ce discours est renforcé par les éthiques indiennes et le discours en projet dans le sens où la réalisation des projets entrepreneuriaux et commerciaux est motivée intrinsèquement.
- **Discours marchand** : Semblable aux éléments discursifs de la cité marchande chez Boltanski et Thévenot (1991), la grandeur des individus dans ce discours réside dans les succès financiers. Quand même, ce discours peut s'épanouir dans les milieux commerciaux traditionnels et peut être largement impacté par les rapports familiaux et les rapports de caste et de religion.
- **Discours industriel** : Le principe de grandeur du discours industriel est l'efficacité. Bien que la cité industrielle de Boltanski et Thévenot (1991) soit majoritairement

ancrée dans les institutions modernes, le discours industriel est mobilisé dans n'importe quel contexte, même dans les petits entrepreneuriats familiaux.

- **Discours d'inspiration** : Semblable à la cité inspirée chez Boltanski et Thévenot (1991), la grandeur dans le discours d'inspiration réside dans le principe d'humilité et d'inspiration. En revanche, le discours d'inspiration est plus large que les discours sous-jacents de la cité inspirée et englobe plusieurs discours religieux et traditionnels et pas forcément des éléments esthétiques.
- **Discours domestique** : Comparé à la cité domestique, le discours domestique est une autre forme d'interprétation de la présence des rapports familiaux et comprend également des recompositions traditionnelles. Les forts réseaux familiaux jouent donc un rôle éminent dans le discours domestique, surtout au niveau des activités économiques dans la famille.
- **Discours de la renommée** : Tout comme la cité de la renommée, le principe de grandeur de ce discours est la réputation. D'ailleurs, le discours de la renommée comprend également les éléments religieux et les perceptions traditionnelles de la réputation qui exigent un compromis entre le principe de la réputation et le discours d'inspiration ou le discours d'impact social. Dans ce sens, chez les étudiants des écoles indiennes de gestion, le discours d'inspiration est rarement exclusif, et est généralement en compromis avec certains autres discours.

B. Analyse des discours

1. Discours marchand

Le discours marchand est une partie intégrante des dynamiques des discours de justification chez les étudiants. Quand même, comme nous le verrons plus tard, ce discours est très flexible et peut se combiner avec tous les autres discours, mais il est très rare de voir les étudiants pour lesquels le seul critère d'évaluation de grandeur soit le discours marchand. Comme le précise 1.7 : « I am not really sure, what drives me is money; but then I am saying (to myself) that there should

be a bigger purpose. » Et comme l'exprime 1.5 en répondant à une question sur la « grandeur des entrepreneurs » :

« It depends on the outcome. Two people had competed in the same thing and if someone's company is successful, then naturally the market has determined that this person is successful. The company being there and the company making a lot of money for the investors and company. (If) People are actually buying and using the company's products. »

a) Sens de l'argent et discours marchand

L'une des questions essentielles des transformations du capitalisme chez Weber (2000) consiste au sens de l'argent chez les protestants. Dans le même sens, Boltanski et Chiapello (1999) analysent ce que l'argent signifie pour les nouveaux gestionnaires. De mon côté, dans le guide d'entrevue j'ai inclus des questions sur le sens de l'argent et l'éthique de gestion pour saisir les sens des éléments professionnels et gestionnaires chez les étudiants.

Les expériences des étudiants pendant leurs études construisent, en partie, leurs perceptions de l'argent et des gains financiers. Une grande partie des répondants argumentent que les gains financiers ne sont pas parmi les seules motivations pour la poursuite des études gestionnaires. En même temps, l'argent et l'accumulation de l'argent n'ont pas de sens en soi. Comme l'annonce 1.21 :

« Before my MBA times, I really (thought that) money is the solution for everything, but after that, there are some (engagements) with money, but there are more things which you are not able to do with money. »

Et selon 4.5 :

« So, I think, as for my view, money is low because it will come and go, but network and people will still always be with us. For that I prefer people better ... And if I had so much money, I could invest on country development activities and other activities. »

Et 1.19, qui vient d'une famille aisée, exprime qu'elle aurait besoin d'argent uniquement pour maintenir son niveau de vie :

« I have come from a certain lifestyle (that was provided to me) and I would want to maintain the same level, or a little higher. So, money is something that gives me or helps me maintain that lifestyle. So as long as I earn that much, I am happy. Anything above, I don't know what I would do with it, but that is surplus. »

L'argent ne semble donc pas avoir un sens en soi pour les étudiants. Ces derniers adoptent donc une vision pragmatique sur l'argent. Comme l'annonce 3.4 :

« Money is not important. The things we can do with money are important. »

Comme évoqué plus haut, bien que l'argent soit important pour les étudiants, il est rarement une valeur en soi au niveau religieux ou familial. Ce sont surtout les autres discours qui donnent sens à l'accumulation de capital. Le discours en projet, le discours domestique, le discours d'inspiration et le discours d'impact social rendent le discours marchand (ou le gain d'argent et l'accumulation de capital) légitime et socialement valorisée.

2. *Discours en projet*

L'un des enjeux traités dans les entrevues englobe les éléments sous-jacents du discours en projet. Comme je l'ai déjà expliqué, le discours en projet est un discours que les individus peuvent mobiliser pour justifier et exprimer leur propre grandeur ainsi que la grandeur des autres. Ce discours tourne particulièrement autour d'une multiplicité de projets professionnels et la maximisation des opportunités commerciales et entrepreneuriales. En même temps, le discours en projet est à propos du réseautage et de la compétence de « se vendre » au public et aux communautés professionnelles. Il est à noter que le discours en projet, beaucoup plus que les autres types de discours, est propagé et encouragé dans les écoles de gestion par les différents moyens comme suit : les modélisations des entrepreneurs reconnus (les autres significatifs), les critiques de la gestion verticale des organisations (exprimées dans les cours), l'entrepreneuriat, et l'encouragement du réseautage et de la gestion des projets.

Autre que l'entrepreneuriat, le discours en projet se présente dans les discours des étudiants au niveau de la gestion de commerce. Dans certains cas, il y a un compromis entre le discours industriel, le discours marchand et le discours en projet. Ce compromis est particulièrement important car il encourage davantage l'intrapreneuriat au sein des entreprises. Comme le pense 3.4 à propos des critères d'un « bon gestionnaire » :

« His work rather than working level, how efficient he is, and how well and so as he can complete the project. He can deliver the project to both of them, one completes in five days, and one completes in seven days, over the time, it is about time management, making them pass the decisions, he can get work (for) others. His subordinates, how well he is with them; and of course his work, his efficient (*efficiency*) in work. »

Et voici comment 1.19 décrit un bon entrepreneur :

« First, the one who is able to convey his idea to others, the one who can peach or sell himself or his idea. That is a good entrepreneur. The second one is who is very practical, should be passionate but very practical, should be able to take feedback, should be able to think as a devil's advocate it. »

Certains étudiants définissent même leurs traits de personnalité par le biais des éléments du discours en projet. À cet effet, cette description des traits de personnalité amène en même temps ces individus à ancrer davantage ces éléments dans leurs comportements. 1.22 en témoigne bien :

« I am not hardworking, but I just find smart solutions and I am team player, and it is mostly focused. I am more towards passion rather than doing routine job, I don't like doing routine job. I like different projects, different kind of assignments in my job. Routine is something I am bored of. »

Ce discours comprend donc les éléments que j'ai nommés précédemment : le réseautage, la flexibilité organisationnelle, la flexibilité du temps et de l'espace de travail, et le vocabulaire néo-gestionnaire. En même temps, le discours en projet est en compromis avec d'autres discours comme le discours de la renommée et le discours domestique. Les activités des commerces familiaux sont élargies par les activités axées sur le projet, la flexibilité organisationnelle et le réseautage.

Dans ce qui suit, je vais brièvement expliquer comment les éléments du discours en projet se présentent dans les discours de justification des étudiants.

a) *Réseautage*

Le réseautage est l'élément clé du discours en projet. Le développement des réseaux professionnels et sociaux comporte l'un des impacts éminents des études gestionnaires pour l'avenir professionnel des étudiants. « *The college is a network, within that network there are multiple networks that run parallelly* » dit le répondant 1.3³¹. Dans le même sens, 1.20 raconte bien ses expériences au niveau de la construction des réseaux :

« One of the roles that MBA programs assume is to help you create a network or able managers in different sectors, in different organizations and to learn and how to learn that in future recruiter. So, for that reason alone, I feel that certain people will be in touch to LinkedIn or any other professional platform, except I have created some lasting friendship here and I feel those go beyond the professional network. »

En même temps, lors des justifications du bon entrepreneuriat et de la bonne gestion commerciale, les répondants soulignent à l'occasion, l'importance du réseautage. Comme le dit le répondant 1.3 :

« Networking is the key in the administrators' part or in any organization. So, everything you can do on yourself you need (to) take help to go faster. In that case networking becomes very important, so if you are designing an organization. So, you don't want to do the entire thing on your own, you want to (take) the risk; you bring in more people and that can be brought only through networking. »

Comme j'en ai parlé, les écoles de gestion consistent en même temps en espaces d'interaction où les étudiants se construisent des réseaux qui pourraient durer longtemps et largement influencer leurs cheminements professionnels. Certains répondants mentionnent que le

³¹ Selon mes observations, la division des castes joue un rôle éminent dans la formation des réseaux dans les écoles de gestion, bien que les étudiants soient réticents à en parler ouvertement.

développement des réseaux joue un rôle essentiel dans leurs motivations et expériences des études en gestion. Comme le dit le répondant 3.7 :

« Probably most of us will stay in touch with each other because most of us are already seeking jobs in Bangalore itself, so I am sure that those bunch of us will keep in touch and some of us will at least end up in the same place to work. So, we are planning to keep in touch via Whatsapp and we all definitely are planning to have meetups. »

Et justement sur ce point, voici le témoignage de 1.1 :

« So, if you really want to be successful you need to know and trust and have trusted a lot of people who are in some authority positions themselves. For example, let's say if you are e-commerce service provider, it will help you a lot, if you know somebody in the (...) business, and given the fact that you are from a reputed college, it is very likely that somebody there would be either from your colleague or if ... somebody from a sister college. »

b) Flexibilité organisationnelle

La majorité des répondants (de tout type) disent qu'ils préfèrent travailler plutôt dans les organisations de type horizontal (avec une faible hiérarchie) que les organisations de type vertical (avec une forte hiérarchie). Dans le même ordre d'idée, la flexibilité organisationnelle est un facteur important dans la projection professionnelle des répondants. Cet élément du discours en projet semble être renforcé par les études gestionnaires. 4.1 l'explique comme suit :

« When I joined MBA, I knew that freelancing is a good thing compared to getting jobs. I built a very interest in freelancing by joining this MBA. »

Et comme l'aborde notre répondant 1.4 :

« I should have my freedom; I should have my independence to do things how I want. It should be really flat. I hate hierarchical organizations, where I always have to report to someone, no. I am just as important part of (organization) as you are. »

Pour justifier leur préférence pour les organisations horizontales, les étudiants expriment que leur voix et leur place sont plus « entendues » et « vues » dans ces types d'organisations par rapport aux organisations verticales. 1.21 l'explique bien:

« Where hierarchy is less, maybe your ideas will be listened, no prejudice and no inferior choice to the others, when there is no hierarchy and your ideas and others' ideas will be listened and will be given choice to speak your ideas, I think that is more important for me. »

c) *Vocabulaire néo-gestionnaire*

Le vocabulaire contextuel des individus révèle davantage leur orientation discursive. J'analyse les vocabulaires utilisés dans les discours des étudiants compte tenu de leur rôle dans l'orientation de leurs actions. Dans ce sens, je trouve que le vocabulaire néo-gestionnaire est une partie intégrale du discours en projet chez les étudiants.

La perception des étudiants des relations de travail et de la gestion des ressources humaines est un élément éminent de leur discours de justification. Dans mes observations, j'ai vu que les étudiants n'utilisent guère le mot travailleur (*worker*) mais ils expriment davantage employé (versus employeur). Voici quelques témoignages des répondants sur la distinction entre *employés* et *travailleurs*:

1.15 : « I think workers are the ones who just execute whatever is being told to them without questioning back, it would involve repetitive work, it would involve work that is not really creating any value. It might just be something like, I would use the word but something like donkey work without realizing what you are doing. Someone (who) is just going on doing the same thing; whereas employee would be someone who question about what they are working (on) and how this would benefit the organization. »

1.10 : « There are differences in the way they are treated. Sometimes, workers are just exactly working for 8 hours when their employees might be working on a project, and they have to do it anyhow and they might be spending twelve hours a day for that particular project. »

1.8 : « I think employees are like the people I work with. But the workers are the people who help me in the organization like the cleaners, the other staff, the people who manage the canteen. »

3.1 : « Workers usually don't have much loyalty towards the organization while employees have, they consider the organization (in which) they are working, as their own organization, or they strive to come up with suggestions and recommendations for their organization. »

3.2 : « Employees are the ones who have a basic education; it is for they are technician; they have some engineering background. They have an engineering (education) but workers are not educated or unqualified people who are working for wages. »

4.1 : « There is a huge difference, because workers they want to survive, they want money for their basic necessities here and the employees, they want to build their brand, their own identity in India. »

4.6 : « I can say employees are the persons who has a graduation certificate, and workers are someone who are like more illiterate according to me. »

En plus, les employés sont perçus faire partie de l'entreprise et se trouver dans la famille organisationnelle alors que les ouvriers n'ont pas de créativité et sont à l'extérieur de l'entreprise.

Comme en parle 1.4 :

« (For workers) There are no two ways about doing things, there is no (way) for creativity. That is not true for employees. So, employee is sort of ... should (deal) with the overall picture. »

Les réponses sont largement convergentes par rapport à la distinction entre les employés et les travailleurs. Cela démontre non seulement la présence incontournable du discours en projet, mais aussi les projections des étudiants dans leur future carrière. Ces derniers se projettent majoritairement dans une position intermédiaire entre la haute gestion et les travailleurs non qualifiés.

d) *Marketing*

Tout au long des entrevues, j'ai observé la prééminence du *marketing* en tant que l'activité gestionnaire préférée dans le futur. Comme je l'ai dit précédemment, les petits entrepreneurs sont l'épine dorsale de l'économie indienne. Le *marketing*, particulièrement depuis l'ère néo-libérale commencée en 1988, est de plus en plus l'élément clé pour le maintien et le développement des entreprises indiennes. Les écoles indiennes de gestion font ainsi une attention particulière au *marketing*.

Selon la majorité des répondants, le *marketing* est la clé du succès pour les entreprises indiennes et pour les futurs entrepreneurs. Il est également à noter que le *marketing* pour les

étudiants indiens est un concept axé sur le projet et comprend donc un compromis entre le discours marchand et le discours en projet.

e) Projets

Comme élaboré plus tôt, dans les deux types d'instituts couverts et surtout dans l'école d'élite, les étudiants s'engagent non seulement dans des activités scolaires (individuellement ou en groupe) mais aussi dans des activités parascolaires qui prennent la forme des différents projets de groupe. Ce sont les pratiques des engagements des futurs gestionnaires dans des projets collaboratifs et gestionnaires. Le répondant 1.5 souligne :

« I think there are different projects that you do here, where you actually (work) for different people, that is something, I feel, projects are one of the biggest ways in which you can network with other people. »

Ces projets font partie des expériences des étudiants lors de leurs études et contribuent dans la construction de leur identité professionnelle et dans le développement de leur réseautage.

3. Discours d'impact social

À travers les entrevues, j'ai identifié la présence incontournable du discours d'impact social, non seulement au niveau des orientations entrepreneuriales, mais aussi dans toutes les sphères de la vie sociale des étudiants. Ce discours semble donc avoir des impacts profonds sur les orientations professionnelles des étudiants. Comme surligné plus haut, ce discours évalue la grandeur des individus par rapport à leurs impacts sociaux et la portée de leurs projets entrepreneuriaux et commerciaux.

Pour une partie des étudiants, la différence principale entre l'entrepreneuriat et le commerce traditionnel réside dans d'impact social des entrepreneurs. 3.7 l'explique bien :

« A businessman actually starts the business with the same old business ideas, but entrepreneurs will always think about creating something new and you can see this businessman, he will lot of

experience and he will be a good (peer) in market, but entrepreneur is more like a leader in the market where he is the one who creates the market. »

Similairement, 4.7 et 4.9 croient que la différence entre les commerçants traditionnels et les entrepreneurs réside dans le fait que ces derniers produisent de la valeur sociale en plus des profits :

4.7 : « Traditional businessman always focuses on profit. Entrepreneurship will solve the problems, earning from the opportunity; like solving some problems and he is earning from that. He focuses on that societal problem and earns from the profit ».

4.9 : « Traditional businessman always concentrates on profit maximization, and entrepreneur concentrates on building his business, building his entrepreneurship or idea rather than profit maximization. »

Tout bien compris, les éléments d'ordre moral sont fortement présents dans ce discours.

Comme le raconte 1.20 :

« I think when you control resources to a degree that business managers have control over, it becomes very important to use your money in operating society. So that could be in terms of social responsibility whether that be corporate waste management or that could be in terms of creating a better societal infrastructure like pool or something like that. »

Et semblable à 1.20, 3.3 et 3.6 essaient d'introduire des éléments moraux dans leur discours sur l'entrepreneuriat :

3.3 : « I think as an entrepreneur it is the responsibility of entrepreneur to keep in mind that we are using the resources of the society and that is (why) we will give back to the society. »

3.6 : « Entrepreneurship is something to serve people and understand customers and you develop a product which benefits customers and it creates some sense or feeling in the customer which brings you happiness as an entrepreneur ... According to me there should be consistency in the market and sustainability matters, profit doesn't matter, you should have profit of course. It should be of a minimum in order to make customers affordable. You have to sustain in the market for long, so that is my goal. »

Une partie considérable des répondants expriment qu'ils évaluent une idée entrepreneuriale par la *valeur sociale* qu'elle pourrait produire. Comme le dit le répondant 1.1 :

« (Two factors which determine the value of a genius entrepreneurial idea are) The severity of the problem it solves and how many people it can affect ».

Semblablement, 1.13 pense que :

« For me it (*the qualify an entrepreneurial idea*) is about how many people it addresses ... So that is my measure to understand if idea works or not. Number of possible customers would be the measure ».

De surcroît, 3.5 qui appartient à une école populaire, justifie les actions entrepreneuriales de la même manière :

« I don't say someone is a good entrepreneur if someone just makes a new idea and makes a lot of money for it, I can say a better entrepreneur is (the one) who actually can bring something that is really helpful to society. And then he ... makes a good profit, that is different matter, but entrepreneur must do something that is really helpful to the society as well as generate profit for his ideas ».

Tout bien compris, le discours marchand s'avère fortement en compromis avec le discours d'impact social. À cet effet, 1.10 exprime les critères d'un bon entrepreneur comme suit :

« (The one) who not only makes money but actually works toward sustaining his business for a long term. He doesn't see that I just want to have money and I don't care, kind of anything (else) ».

Et 1.3 mentionne que :

« (The) first thing that I want to be in life is to create an impact, (and) that can, according to me, only happen through if you do something significant ... I think entrepreneurial line will help me much better to do that, achieve that thing. »

Et de son côté, 1.22 établit un compromis entre le discours d'impact social et le discours marchand comme suit :

« A good entrepreneur is someone who solves the people's daily problem, one of the daily problems and does it within the consumers' willingness to pay. »

Finalement, le témoignage de 1.8 en est un autre exemple :

« So, you have to be financially strong to help others. You cannot be a poor person yourself and, I mean, if you are a poor how can you help others? »

Dans le même ordre d'idée, en expliquant ses motivations pour les études gestionnaires,

1.2 lie le discours d'impact social aux compétences sociales des individus et au discours marchand.

Comme il l'exprime :

« I want to be more useful rather than successful. So, I think it was never because of money because if you do something well you can always earn money specially in developing markets like India even a good performer on the street will earn a lot more than an IT guy or software engineer in India. So, it was never about the money. So, I believe that money is not the concern because it was more about skill development ».

Dans une tentation pour établir un compromis entre le discours d'impact social et le discours marchand, certains étudiants parlent des impacts sociaux exercés par le biais des gains financiers. Sur cela, 1.5 pense que :

« I mean internally also purely money for sake of money doesn't drive me, but rather the impact that I can make and of course money that is material sense, I can enjoy better life I can go for tourism in Europe and another places, but that alone is not fundamental motivator, I want to contribute, I want to learn, I like exerting my brain ... » « That is the biggest thing about the entrepreneurship: taking something which is unproven or which was not done before, and doing it, and starting ... that is creating new value and new way to make money. »

Il y a même des étudiants qui lient le discours d'impact social et les discours inspiré et marchand. 1.10 le fait ingénieusement :

« I have an aim that, it is not just my hard work that has brought me here, it is also God's blessing, and I should return it in some way. So that is also reason behind why I need good amount of money so that my standard of living is also maintained as well as I could contribute some way or the other to the society. »

Ce sens d'être utile (*usefulness*) est donc satisfaisant en soi. Voici comment 2.3 l'exprime : « *As a competent entrepreneur one needs to provide value for the customers* ». Ainsi, selon une partie des répondants, la différence principale entre le commerce traditionnel et l'entrepreneuriat (qui était le sujet de l'une des questions) consiste en création de la valeur sociale et en impacts sociaux par les entrepreneurs. Comme en parle 1.6 :

« Entrepreneurship is about ... the core idea is problem solving: solving the market's needs. (But) Businessman ... business is generally like keeping thing as (it) is. »

De même, 1.5 répond à une question sur le but de l'entrepreneuriat comme suit :

« One thing is for every person to make an impact that provides huge opportunity and the idea of creating value out of nothing, that is a huge thrive for many people. Whatever you do ultimately, you are creating value and employing people; that way you are making a positive difference. »

Et voici comment 1.2 répond à cette question :

« So, the goal of entrepreneurship I believe is creating value for yourself and the society. So, it is bringing something new on the table that ... the different way of doing something. »

Parallèlement, 1.9 pense que :

« The actual goal of the MBA program at (this institute) is to produce leaders not only for India, but also for the global (community), from a global perspective, who are socially responsible leaders. I mean it is not just about business, it is also about how you begin impact the society. »

Ainsi, la création des *valeurs* pour la société est parmi les éléments sous-jacents du discours d'impact social. Par exemple, 1.7 exprime qu'un bon entrepreneur est « a person who creates value for society ». Dans le même ordre d'idée, 4.8 pense que :

« If someone is planning to become an entrepreneur or to start something, I think they shouldn't be caring about profit, because of this thinking about profit, I don't think that business is going to survive or whatever the formal company that is going to survive. I think initially he or she should invest completely in the ideas, the new things that they could give to the business and while the company is progressing, while the business is progressing, they will obviously eventually get profit by it. ... I believe that entrepreneurs don't mean that you only focus on getting profit and being the number one businesswoman or businessman. I think you have to contribute a little to the society, to our country not only by paying tax of course, we do that, but by doing something. I think the best entrepreneur is someone who finds solutions for the problems that exist in the country. For example, maybe it is poverty or education or woman education, anything. For me the best entrepreneurs are (the ones) who work to the society and for themselves. »

Et comme le dit 1.6, la résolution de problème est un facteur d'impact social et peut être une motivation en soi pour les activités économiques :

« (The goal of entrepreneurship) is to fill up those blank spots in the market. Entrepreneurship solves a lot of problems. Right now, it is working as a problem solver, or you have an unmet need in the market. »

Tout compte fait, les impacts des études gestionnaires sur le développement du discours d'impacts social sont apparents dans les entrevues et mes observations. Les instituts de

développement d'entrepreneuriat, les cours sur l'entrepreneuriat et les modélisations des grands entrepreneurs indiens (autres significatifs) sont plutôt axés sur la valorisation des impacts sociaux que les gains financiers. Voici le témoignage de 1.21 en expliquant comment les études gestionnaires ont changé ses opinions :

« So, you do respect the others' success, you also try to learn from others' success. In a large society manner, I think when I am in the one percent of any class in India, so I think there will be responsibility on me to give something back to the society like to uphold someone, when in need. These are changes which I really (felt) after my MBA studies. »

a) Secteur public

La transformation du discours sur le secteur public est un élément du discours d'impact social et est apparent dans les discours des interviewés. Comme nous l'avons vu dans la revue de la littérature, le secteur public était le pilier des études gestionnaires en Inde dans les années 1970 et 1980 avant le déclin de son importance dans les années 1990 et 2000. Cela dit, quelques-unes des questions de l'entrevue portaient sur les opinions des étudiants à propos de leur perception sur le secteur public et les relations entre le secteur public et le secteur privé en Inde. Les étudiants critiquent le secteur public en exprimant le manque d'innovation et d'impact social dans ce secteur. Les propos de 1.6 en sont de bons exemples :

« I don't think MBA people would like public sector. See, what the public sector offers is like stability. People want to be stable in life. They probably go for the public sector, but that is not why people come for MBA. People want MBA for opportunities. They want growth in their life, that is only reason they come for MBA. »

Ainsi, certains répondants pensent qu'il faut une rivalité entre les secteurs public et privé pour rendre le secteur public plus efficace, profitable et percutant. Selon 3.8 :

« There should be healthy competition between the public and private sector, to a small degree, but it should be a healthy competition and they should obviously encourage the other sector. »

Et de manière semblable, 4.4 pense que :

« Public sector and private sector should be working together so that there would be more opportunities which will be coming for the Indians. »

La majorité des répondants pensent que le secteur public doit céder une partie de ses fonctions au secteur privé, et que le secteur public n'est pas assez « orienté vers le profit » et n'est pas assez fonctionnel. Comme le dit la répondante 1.19 :

« Private sector is more into problem-solving, more into optimizing, more into chasing profits. So, a certain part of public sector actually requires privatization or even private mindset to be able to sustain. »

Dans ce sens, pour une partie des étudiants, le secteur public est dégradé par rapport au secteur privé, sur la base des discours industriel, marchand et d'impact social. Comme le dit 4.3 :

« I think that the public sector should be privatized because in the last so many years, they were not able to meet up with the performance that the private sectors are having. And as an MBA student, I think they can flourish in by public sectors also, but they don't have the flexibility of work or the work opportunities as much as the private sector is having. »

En revanche, le secteur public est promu par certains étudiants en se référant aux discours d'impact social et de la renommée. Comme le dit la répondante 4.1 :

« I also want to work in public sector compared to private sectors, because working in private sector brings a brand in India; if we tell the people that they are working in public sector, not in private sector, they will say that you are working in public sector, that is great. »

Nous observons donc une mutation discursive qui mène aux critiques de l'inefficacité du secteur public. Comme démontré plus haut, les étudiants associent l'entrepreneuriat et l'administration des affaires à l'atteinte du bien commun plutôt que les règlements ou les lois d'un secteur public sclérosé et inefficace.

Tout compte fait, le discours d'impact social est l'un des discours dominants chez les étudiants et s'avère l'une des motivations des travaux gestionnaires des étudiants tant au niveau de l'entrepreneuriat qu'au niveau de l'administration des affaires. Ce discours est donc plus étendu que le discours sous-jacent de la cité civique de Boltanski et Thévenot (1991), et va au-delà du

secteur public et comprend également les impacts sociaux dans les rapports entrepreneuriaux et commerciaux.

4. *Discours d'inspiration et la gestion par inspiration*

Le discours d'inspiration est l'un des discours dominants chez les étudiants et inclut quelques éléments sous-jacents comme *l'humilité, l'éthique du commerce, et la gestion par inspiration*. De plus, *la motivation intrinsèque des activités gestionnaires* fait partie de ce discours et je l'aborde dans une autre sous-section (page 211).

a) Grandeur et parcours de vie

Lors des entrevues, les répondants expriment leurs opinions à la réponse à une question sur leur perception de la grandeur de manière générale. Voici la question posée: «*What is greatness or worth in your opinion? What makes an individual a great one or a greater one than another one?* » Les réponses à cette question révèlent la prééminence du discours d'inspiration dans les perceptions de la grandeur dans le parcours de vie. Par exemple, 4.4 annonce que :

« In my opinion greatness would be the humbleness of the person, or we can say that back to basics, how much higher you go, you should be humble towards the other person; that will make you a greater person ».

Et lisons 3.12 qui dit :

« I look up to people who despite achieving great heights in life, (are the) the humblest. ... They have struggled a lot; they have achieved so much but at the same time they maintain their humanity and how humble they are is what makes a person great ».

Il est remarquable que le discours d'inspiration soit combiné avec tous les autres discours de justification surtout le discours d'impact social et le discours marchand. À ce propos, 1.15 réfère aux *éléments éthiques* et de la *confiance* comme les sources d'inspiration et de grandeur d'un entrepreneur. Elle l'exprime comme suit :

« (A greater entrepreneur is) The one who stands by the ethics and the honesty and the loyalty that the company stands for. »

En même temps, dans ce discours, le courage, la persistance et la prise de risque font partie des éléments d'inspiration professionnelle. 1.21 exprime la grandeur d'un entrepreneur par sa persistance et ses efforts dans son cheminement professionnel :

« (The greater entrepreneur is the one) Who really believes in his idea, or who really believes in his ownership (of his idea) and not try to give up the smaller or bigger (problems) in his way ».

De la même façon, 1.16 déclare que :

« (A good entrepreneur is) A person who is proactive and risk-taking with calculated risk mindset and (the) one who is ready to explore new opportunities and one who is ready to (get out of his) comfort zone and of course who is a team player ».

Et 3.10 a une vision similaire des caractéristiques d'un bon entrepreneur :

« A good entrepreneur is someone who tries to get closer to bringing his actual vision to reality and someone who empathizes and sympathizes with his fellow workers and his subordinates and then he should also be able to manage failures ».

La même répondante (3.10) exprime également qu'elle aimerait travailler dans une entreprise qui lui donne l'opportunité de s'épanouir :

« I would definitely like to go working in companies that require more of exploration work and challenging tasks daily because I think that would make me motivated in a longer run ».

Ce discours encourage donc les futurs entrepreneurs à prendre des risques et à optimiser leurs impacts dans le système social et économique. Par exemple, le répondant 1.6 pense que l'entrepreneuriat est une valeur en soi :

« Entrepreneurship is not a job, if you ask me, entrepreneurship is a quality. It is quality in someone, not everyone can be entrepreneurs. So, it has to be a person who can make the best out of the situation ».

La dynamique du discours d'inspiration en compromis avec le discours d'impact social aide les individus à se positionner *grands* par rapport à d'autres gestionnaires qui ne sont motivés que par les gains financiers. L'un des exemples de ce chevauchement discursif est l'adoption du

discours marchand en compromis avec l'altruisme (qui est très fort en Inde). À cet effet, 1.20 définit la grandeur comme suit : « To be altruistic, to take the morally right path and to be a successful businessperson ».

De son côté, 4.8 exprime que pour elle, *Sundar Pichai* est un modèle pour les nouveaux entrepreneurs car :

« Sundar Pichai is someone who worked very hard in his initial stage, and he comes in the family very middle-class family. They were not that wealthy, and he worked hard. He is the CEO of the Google currently and I mean his entire journey inspires me a lot and his journey if (we want) to be very precise and very simple, his journey is the definition of if you work hard, you can achieve anything and everything. »

Le discours d'inspiration pourrait également s'approcher du discours domestique où les employés sont perçus comme les membres de famille. Voici le témoignage de 1.5 :

« (A good) Administrator is a good people manager, so inspiring people to actually work without the usual incentives of money or intimidation. So, there are some people who are like that, they are not very forceful personalities but by the simple things that they do, they can inspire their team to actually work. They are the best administrators ».

Un élément essentiel du discours d'inspiration est donc la gestion et l'administration des employés par inspiration. Autrement dit, l'administrateur inspire les employés pour les inciter et les encourager. Dans le même sens que les propos de 1.5, 4.2 pense qu'un bon leader est quelqu'un qui encourage, par inspiration, les employés dans le milieu de travail:

« Good leader is someone who makes others to work, I mean he motivates to work and asks the workers to give, to motivate himself, (he is) self-motivated and he makes others motivated towards the work. And he doesn't want these benefits in that, but he wants others to grow along with him ».

Également, l'*empathie* et la *sympathie* sont mentionnées en tant que les caractéristiques des « bons gestionnaires de commerce » et « bons entrepreneurs ». Ils parlent surtout d'inspirer les employés et les clients et de la gestion par inspiration. Comme le disent 1.5 et 3.11 en répondant à la question « *Who is a good business administrator?* » :

1.18: « Empathy, empathetic; trying to understand subordinates or customers and try to put yourself in their shoes and trying to solve their problems (is the one who is a greater business administrator or manager) ».

3.11: « Being something different from others and being successful is the main and ultimate goal of entrepreneur. ... A good entrepreneur would be a person who believes in him(self) and has the courage and strength to move forward even after seeing failures ».

b) Motivations intrinsèques des activités gestionnaires

Le discours d'inspiration est fondamentalement ancré dans *l'épanouissement de soi* et de *l'activité autotélique* dont j'ai parlé dans l'examen des théories (dans la section VII.G.1 de la page 120 à la page 124). Les activités gestionnaires sont partiellement autotéliques et pourraient engendrer en soi, la joie et la satisfaction. Cette satisfaction vient du sens de la réussite et de la réalisation de soi chez les futurs entrepreneurs. Pour 3.1 par exemple, l'entrepreneuriat est un moyen pour montrer ses talents :

« (I prefer entrepreneurship) Because I would like to start something and show people what I am capable of ».

Comme le dit 3.12 :

« What I believe is entrepreneur, you have the passion, the business administration is a part of being an entrepreneur. So, what I feel (is) that being an entrepreneur, that satisfaction that you get (from what) you have achieved. »

À ce propos, 3.12 exprime que : « The goal of entrepreneurship is to discover your passions, your capability and to work on them ».

Il s'avère de plus en plus crucial pour les futurs entrepreneurs et administrateurs de trouver les idées *génieuses* et *innovatrices* pour se distinguer des « autres ». Par exemple, plusieurs étudiants expriment la grandeur d'un entrepreneur par les risques qu'il est prêt à prendre pour achever son projet entrepreneurial.

En substance, dans le discours d'inspiration, les activités gestionnaires peuvent être récompensées en soi (de manière intrinsèque) et cette perception est introduite et avancée dans les écoles de gestion par les discours enseignés dans les cours et la présentation des grands entrepreneurs. Ces tendances vers les activités autotéliques sont apparentes dans les réponses aux plusieurs questions. Par exemple, dans l'une des questions, je demandais aux étudiants s'ils se caractérisent en tant qu'orientés vers les résultats (*result-oriented*) ou orientés vers les tâches (*task-oriented*); et la majorité se décrivaient comme les personnes orientées vers les tâches. Par exemple, 3.10 dit : « *I would say (I am) task oriented because it gives me a sense of satisfaction and sense of the accomplishment that it also motivates me to go further in life.* »

Pareillement, 3.9 avance le discours d'inspiration en entrepreneuriat en parlant de l'inspiration par les motivations et les visions professionnelles. En répondant à une question sur les caractéristiques des leaders entrepreneuriaux, il dit : « *I think it will be self-motivated, and he has a vision and (does) not stay away from the vision.* »

Les activités autotéliques ont notamment du sens en soi pour les étudiants. Dans le langage wébérien, ce sont surtout des actions rationnelles en valeur. C'est une différence majeure entre la nouvelle gestion et l'ingénierie qui est surtout axée sur les motifs externes. À cet effet, dans la majorité des cas, les répondants tentent d'attribuer un sens à leurs activités professionnelles.

Un autre élément de la quête de l'accomplissement de soi comprend l'identité professionnelle et organisationnelle. Cette quête d'identité exige le sens d'*être unique* et d'*avoir les caractères socioprofessionnels uniques*. Comme un exemple, 4.9 qui vient d'une famille modeste pense que : « *We have to be unique rather than sleeping, rather than spending time as usual, we have to achieve something.* » Et voici le témoignage de 4.3 :

« I am basically from a business family, like all my ancestors were into business. But I want to make something for myself, I just don't want to go and just sit on my family business and just continue it; it is not the wrong thing, but from my perspective I think I should build my own career and I want to go in my way not just in my family way. »

En plus, 4.6 explique bien ses propos comme suit :

« If I want to be a competent entrepreneur, I have to be different from others what they actually showcase themselves from the people. So, if they are selling something I have to sell something more different and satisfy the people's needs, which will express my entrepreneurship skills. »

Pour certains répondants, *le dévouement au travail et le travail comme devoir* sont des éléments centraux de leurs discours mobilisés. Là-dessus, 1.4 indique que :

« Artistic works are expected to be very different and unique and managerial work is not; if you are in an organization you have to stick to certain standards and adhere to certain rules, which is why the similarity ... goes away. But in terms of how you deal with your work, (they) can be the same, that you can still look at your work as devotion: I want to work on this for 18 hours a day because it is my devotion. If you can raise that sort of commitment to your work, then the lines between artistic work and this sort (of work) fade away. »

Similairement, 1.13 spécifie :

« There is this concept of "karma yoga" in India, (...) so that is being completely passionate and being dedicated to your work is one way that you can basically avoid unreasonable emotions, it is one way to look at (...). I think that is the purpose of work that is something that stabilizes you in life. Work is something that stabilizes you. »

De la même manière, 4.2 annonce que le travail est une activité spirituelle et cela exige l'honnêteté dans le travail. À cet effet, ce répondant inclut les éléments religieux indous dans le discours d'inspiration comme suit :

« I say in India we worship the work, and we say it is a God; the work which you are doing is just God's work, he is making us to work for that. ... We should be proud (of) what we are doing, and we don't want to cheat anyone here in India. »

Pareillement, 4.8 manifeste bien l'inclusion de la religiosité dans le discours d'inspiration :

« Work is like worship, so we need to work hard if we want to be peaceful and enjoy our life, I mean be happy in our lives. »

Et voici ce que 1.21 en a à dire :

« Work is worship, as I earlier said, you will be identified with the work you have done. »

C'est ainsi que par le biais de certains éléments traditionnels dans la culture indienne, une partie des étudiants rendent le travail à une activité agréable en soi. Pour eux, le travail est une activité qui leur permet de reprendre leur autonomie et l'épanouissement de soi. Selon 2.4 :

« Goal of entrepreneurship for me, is to do something innovative. Something different, and also be your own boss ».

Et 1.8 explique bien comment elle retrouve ce plaisir de l'épanouissement de soi dans les discours de *Bhagavad Gita* sur le travail :

« In Bhagavad Gita (course), it was really a different learning. You do not talk about higher money making even if you remember, the professor said you should not think of how much money that the company is giving you, but how much of self-time you can make out. Like, when you work, do you have time for yourself or are you only working? So that is one good learning I take from that. »

Similaire à 1.8, 1.4 exprime qu'en retour à certains éléments indous, elle essaie d'en tirer profit pour s'inspirer dans ses activités professionnelles :

« I am studying Bhagavad Gita (and) I should be more task-oriented because task is what the whole idea of Bhagavad Gita and Karma Yoga is that you should be task-oriented and not just result-oriented. Because that's not just in your control. They are like so many things that go into making a result reality. So, I am trying to move away from becoming task-oriented but I have been grown up as someone who is result oriented. »

Outre les représentations religieuses, les étudiants établissent des compromis entre les éléments artistiques et la gestion. Ainsi, certains répondants font une ressemblance entre les travaux gestionnaires et les travaux artistiques. Sur ce point, 1.4 estime que :

« The purpose of work is for you to create (similar to) things like music or like dance or vocational arts. If you talk to those people (whose work occupies two thirds of your life), those people (see) the work as devotion because they think they are able to express themselves through their work. Now, I am trying to find a similar sort of analogy in the kind of job that I will be doing which is that of a manager. »

Les ressemblances entre les travaux gestionnaires et les travaux artistiques nous rappellent la cité par projet chez Boltanski et Chiapello (1999) dans laquelle l'humilité en tant qu'un élément des discours artistiques motive les individus à poursuivre les projets entrepreneuriaux tout comme les œuvres d'art. Par exemple, 4.8 rend l'humilité compatible avec la gestion par inspiration :

« I think skills are very important if I have to prove myself. And again I would mention decision-making because if I have been given the role of company director, then I should be good at decision-making because that is the main thing that director should be looking, I mean would be having and someone would be looking for that and he or she should be ready speak up to the people, their subordinates, they should not be that I am a company director, and I don't want to listen to people or something like that. They have to be very down-to-earth and of course whenever needed, they have to make decisions ».

Même les étudiants qui sont enclins à l'administration des affaires, tendent à faire les compromis entre les réussites industrielles et le pouvoir d'inspiration. 1.22 explique bien ce qu'il entend par les caractéristiques d'un bon gestionnaire :

« It is basically someone who brings the team together and who is very clear about the goals, where he has to take his team, and who is able to achieve those goals; someone (who) will be able to inspire the team members ».

5. *Discours de la renommée*

Le discours de la renommée réfère à la grandeur exprimée par la *marque* ou le *label* qu'une personne ou une organisation portent. C'est un discours important dans le monde des affaires en Inde que 3.5 exprime comme suit :

« In India, we judge people, mostly on their brand values ».

Les écoles de gestion modélisent les personnes-modèles (voire les autres significatifs) et encouragent des identités professionnelles distinctes chez les étudiants en leur montrant les entrepreneurs renommés comme l'indien Ratan Tata ou l'américain Steve Jobs. Dans le même contexte et parlant d'un grand administrateur de commerce, 1.15 donne l'exemple de

l'organisation Tata, qui, d'après elle, a créé une marque (*brand*) solide, non seulement pour l'organisation mais aussi pour ceux qui y travaillent :

« Tata is a very big name in India. It stands for trust. So, people working at Tata are looked upon with trust and also if I am supplier and I am working with organization known as Tata I definitely know that my payments will come on time, whatever promises have been made to us will be followed. Standing by one's word would be a good business. »

Comme mes observations et mes entrevues le révèlent, ce sont surtout les études au MBA qui avancent la construction et le développement du discours de la renommée par le biais des personnes-modèles (voire les autres significatifs) pendant les études. 3.10 l'exprime bien:

« I personally admire Ratan Tata because he is a philanthropist more than a businessman or more than a leader, so I am sure a lot of youngsters take him an example to come ahead in life and to do well in their endeavors and also be a good man like him. So, the reason why he is a good man is he obviously does things through business point of view, but I am sure that he also considers every single Indian citizen's wellbeing when he does it. »

Les écoles de gestion promeuvent le discours de la renommée non seulement par le biais de la modélisation des grands gestionnaires mais aussi par le prestige des certificats universitaires. En tant qu'acteurs sociaux, les étudiants sont également conscients des effets profonds du prestige social que le certificat de MBA leur apporte. Comme le clarifie 1.3 :

« So, after doing MBA in India at least, you have a lot of scope of going into higher management staff. People perceive you (as if) you are more talented than the others, because of MBA. »

Parallèlement, 1.22 explique bien l'importance et l'élégance de la marque du diplôme de MBA :

« If specifically, you want to (study) into good B-schools, you have that brand with you, and it stays for your entire career and sometimes it decides your promotions how it is going. A person who did MBA gets promoted quicker than other people, like who they are in engineering or farmers or other persons. »

Le discours de la renommée est moins présent que les discours d'impact social et d'inspiration. Quand même, plusieurs répondants concilient ce discours avec les autres discours.

Le témoignage de 4.1 est un bon exemple du compromis entre le discours de la renommée et celui d'impact social :

« I think the purpose of life is to live a life, to build a brand of the life, they should know who we are before dying. If we have a life, this (is) a very good opportunity to us, so we should help others also, they should remember (that) she was a person, she helped us a lot, she was a great personality. »

Et 3.4 concilie le discours de la renommée avec le discours marchand et le discours d'impact social comme suit :

« Profit is something you can't predict. Even if you predict, the market can change at any time. Then case changes, the trend changes, so profit should be like more of an outcome if you are more inclined to what's profit you can't develop your product much further. So, knowing what the customer wants, what can be added to that, enhancement of that happiness, you can give along with the product is what matters. Recognition, the brand has to speak for itself, and also if the number one player in that market is doing something really great and you are trying to compete with it, it goes messy. You should try your own thing and make it a trend because now everything goes by trend. ... The profit will come eventually. »

Ceux qui étudient à l'école d'élite et sont davantage orientés vers l'administration des affaires, ont plus de tendance à s'approprier le discours de la renommée. Ces étudiants viennent surtout des familles bien situées dans la hiérarchie sociale et tentent de se créer des marques personnelles (*personal brands*) dans leur future carrière. 1.20 en est un exemple qui justifie comme suit, comment il prouverait ses compétences en entrepreneuriat :

« To some degree, my personal brand that has been built through my undergrad college, my job, my previous job, and (my MBA degree) at (this institute), will get some trust from various parties whom I interact with during an entrepreneurship. »

Comme un autre exemple, 1.2 qui vient d'une famille commerciale et qui a déjà travaillé dans le commerce familial (*family business*), explique ses raisons pour poursuivre les études gestionnaires :

« First for network developing, I think it is more of structured communication that I am specially getting and second is because of branding associated. That is the major factor that helps you network. Because people of around are more receptor to you, if you are from a particular institute. »

6. *Discours domestique*

Le discours domestique est surtout présent au niveau de la gestion des employés et des relations de travail. Ainsi, certains répondants établissent un compromis entre les discours industriel et domestique en administration des affaires, en faisant les comparaisons entre le milieu de travail et les milieux familial et amical. Autrement dit, le discours domestique consiste en engagements sociaux-culturels des employés sous différentes formes. Les engagements sociaux des employés engendrent un certain sens mutuel d'appartenance entre les entreprises et la société. Conséquemment, ces entrelacements socio-économiques accroissent davantage les gestions efficaces et durables des entreprises indiennes. Les présences incontournables du discours domestique et le sens d'appartenance familiale dans les milieux de travail gestionnaire ont des implications majeures dans les relations de travail et les gestions de ressources humaines pour les entreprises indiennes. Ironiquement, la majorité de ceux qui mobilisent le discours domestique, viennent des familles bien classées (voire la classe moyenne supérieure). À ce sujet, 2.4 annonce que :

« I am not saying that running my own business is not risky, but I think I would be more passionate towards that I would actually take care of it like my baby. Take care of it like it is my baby. »

Pareillement, 1.19 pense que le but d'entrepreneuriat comprend les deux éléments qui s'inscrivent dans un compromis entre le discours domestique et le discours d'inspiration : la passion et l'épanouissement de soi. Comme elle en parle :

« I think there are two types as far as I know, one is people have a certain idea. It is almost like a baby for them, and they would want to nurture it, they would want to see it grow and they want to establish and get it done on the ground. So, some people actually become entrepreneurs because of the passion they have, and also, I can say the belief that they have in their idea. Their baby. So that is one. The second one is people (who) like the part of leading things, initiating things. »

Similairement, au niveau des rapports professionnels, certains étudiants argumentent que les employés doivent être traités comme les membres de famille. Voici un exemple de la part

de 3.10 en expliquant comment les administrateurs de commerce doivent gérer leurs relations avec les « supérieurs » et les « subordonnés » :

« It should be an even-even relationship because company director should treat his higher-level hierarchy or authority equally just as he treats his subordinates. I mean that is going to definitely give the employees a bit of loyalty and a little belongingness to the company and that will in turn allow them to perform well in the organization. »

Ainsi, il y a un fort compromis entre le discours industriel et le discours domestique chez ce groupe d'étudiants. Sur ce point, 1.4 ajoute que :

« Most old organizations are the ones that are more than like hundred years old, are mostly Japanese, Italian, why? Because people in them are like the people who started, the foundation of the entire thing was based on ethics that we are gonna treat the employees like a family and no matter what happens. »

Et 1.12 confirme que :

« I said that a company can be very big, but I feel any company for me is finally some kind of family. I have some emotional attachment. »

Dans ce discours, l'entreprise ressemble à une famille et aux relations familiales et les employés sont supposés se sentir attachés à l'entreprise comme ils se sentent attachés à leur famille. De manière comparable, en répondant à une question sur les critères de grandeur des administrateurs des affaires³², 3.7 proclame que :

« This person should actually respect the company's value and the goals first as (he should see it) as his own goal and work towards it. When he joins a company, he is a part of that company like a family, so he should work through, he has to see the company's goal as your own goal and work for it without any flaws in his task and in a high professional and ethical way. »

³² Voici la question : *Who is a greater business administrator or manager than another one in a particular company?*

Dans le même ordre d'idée, 1.4 qui est intéressée à l'administration des affaires pense qu'un grand administrateur est celui qui sympathise avec ses employés. Voici comment elle en parle :

« I think the greatest manager has a remarkable ability to sympathize with his employees; to sympathize with his employees, only when he understands these people who are working for him and he can understand that why these people will or will not want to work in a particular situation, is when he can really be a good manager and deliver all these goals to the team. So, the greatest one is (the one) who sympathizes or empathizes for his employees. »

Et 2.2 argumente que les employés doivent être traités comme les amis qui cherchent le même but :

« Every employee should be treated as a friend. ... I believe in an organization I should run an organization such that every employee should like is a friend and he should carry a common purpose, what the organization or the entrepreneurship program is running. »

D'un autre côté, certains répondants font un lien entre le discours marchand et le discours domestique. 1.1 décrit bien le sens des gains financiers pour lui-même :

« Being the only child of my parents, it is my responsibility to look after them. I come from not a very affluent family. So, we are from a middle-class family. While we have some fixed assets, liquid money is not that easy to come by. For a very long period of time, my father has been retired and there is not anything of income. So, my primary target would be to ensure that for the next 16-20 years, their life is taken care of. »

Tout compte fait, le discours domestique est principalement en compromis avec les discours marchand et industriel.

C. Relations sociales non-professionnelles

Il s'avère difficile de parler des discours de justification qui couvrent toute la vie sociale. Il est donc crucial de faire des distinctions entre les situations sociales dans lesquelles les acteurs mobilisent certains discours de justification. Par exemple, les discours mobilisés pour les rapports familiaux peuvent être fondamentalement différents de ceux qui sont mobilisés pour les rapports professionnels. À cet effet, une partie des entrevues se concentraient sur les significations de la

grandeur dans une optique large de la vie sociale et non limitée sur la vie professionnelle. Comme on le voit dans le guide d'entrevue, j'ai consacré quelques questions à la vision des interviewés sur leur vie non-professionnelle.

Les compromis entre le discours domestique et les discours d'inspiration et d'impact social comprennent la dynamique la plus présente des discours de justification dans la vie non professionnelle chez les répondants. À cet égard, 1.14 constate que la grandeur d'une personne réside dans son pouvoir d'inspiration :

« It (the greatness) is based on how much an individual can inspire the (other) people to select a way of life. So that is what makes an individual better than another person. »

Dans ce qui suit, je cite les réponses de quelques autres répondants à propos du but de la vie, du travail, et de la manière d'atteindre la grandeur dans la vie non professionnelle. L'épanouissement de soi, l'humilité et les impacts sociaux qui sont les éléments sous-jacents des discours d'inspirations et d'impact social y sont apparents.

1.10: « The purpose of my life would be happiness more than success. » « I think without work you have no meaning in the life, you cannot exist without work. » « Individual will be great when the person has also achieved a lot but also is ground to earth person, a humble and compassionate person. »

1.2 : « (The purpose of life) is like being a good son, being a good brother, being a good citizen of India and being a good human being. So, I think that is the purpose (of life). » « (The purpose of work) is more of all creating value for the society in general like satisfaction. » « So, for me, the usefulness is what makes someone greater. »

1.3 : « (The purpose of work and life) is creating an impact. ... (Being) indifferent to results makes you a great person. »

1.5 : « Now work has become the primary identity, so in that sense, (the purpose of work is to) have a satisfaction from what you do. » ... « I find, humility in career success is something which makes someone great. »

1.8 : « (In life), I should be able to do good for other people who have helped me; I should be able to help them. » « (The purpose of work is to) get good status. » « (The meaning of greatness is) if (the people) can give back to the people who are around them is what I would say. »

2.3 : « I believe the purpose of life is to serve people, look proud by, to say be upon in a place where we have lot of connects with other people. » « (A great person is) a person who is selfless. »

3.1 : « Purpose of work (is to) earn income, ... but other than that, I believe that to work you need to enjoy the work and not just for profits or money, you need to enjoy what you do so that it doesn't become burdensome at one point of your life. » « Greatness in my opinion is to be humble, no matter where you are, what your position is in this world. »

Voir aussi le Tableau 9 La mobilisation des discours de justification chez les répondants à la page 285.

Tout bien considéré, la mobilisation des discours de justification dépend largement de la situation sociale particulière et du contexte social dans lesquels l'acteur se trouve. Tout au long de ce chapitre, j'ai quand même essayé de dresser et décrire les régularités et les modèles qui en ressortent selon les situations particulières. Par ailleurs, les discours de justification se trouvent également dans le contexte plus large de la projection professionnelle des étudiants dans le futur. À cet effet, le chapitre suivant s'attarde à la typification des orientations professionnelles en rapport avec les discours de justification.

D. Conclusion :

Les analyses de ce chapitre montrent que les discours autres que le discours marchand soutiennent les activités professionnelles et peuvent former les types des activités économiques que les étudiants projettent adopter de différentes manières.

Dans ce sens, il y a quatre conclusions particulières que nous pouvons tirer de ce chapitre :

- **Les gains financiers (reflété dans le discours marchand) ne sont pas la seule motivation des activités économique:** Alors que le discours marchand est la fondation des discours de justification, chacun des autres discours apportent les activités économiques et financières vers différentes directions professionnelles.
- **Les caractéristiques socio-éducationnelles des étudiants comme le genre, l'ethnicité, la religion, la caste et la classe sociale ne sont pas déterminantes des**

discours adoptés, mais peuvent y avoir des effets dépendamment des personnes:

Certaines caractéristiques et expériences vécues des étudiants, surtout le milieu et l'historique éducationnelles semblent avoir des impacts sur les discours de justifications qu'ils mobilisent.

- **Malgré certaines similitudes entre les groupes d'étudiants au niveau discursif, les discours ne semblent pas s'imposer aux étudiants pendant leurs études :** Mes études montrent que les étudiants qui mobilisent les discours de manière plus ou moins consciente. Quand même, ces adoptions discursives semblent canaliser les parcours professionnels et les comportements organisationnels des étudiants dans le futur.
- **Les écoles de gestion offrent directement ou indirectement des dispositifs discursifs aux étudiants :** Les écoles de gestion n'imposent pas de discours aux étudiants, mais leur offrent des dispositifs discursifs (directement par les cours, ou indirectement par les publicités ou les réseautages) que les étudiants peuvent ou non mobiliser.

XI. Analyse typologique des orientations professionnelles

Ce chapitre est dédié aux lectures (ou les compréhensions) typologiques des entrevues. Pour faire les analyses typologiques, j'ai premièrement révisé les éléments sous-jacents de chaque entrevue séparément des autres. Ensuite, en comparant les entrevues, j'ai distingué les types d'orientations professionnelles des étudiants selon l'approche typologique wébériennes-schnappériennes. Il est quand même à noter qu'on ne peut pas catégoriser les répondants uniquement selon l'un de ces types professionnels. La catégorisation nous révèle davantage la préférence professionnelle de chaque répondant. Autrement dit, mes lectures typologiques portent sur les projections des étudiants dans leur vie professionnelle future.

A. Typologies des orientations professionnelles

Comme je l'ai mentionné dans la section sur le cadre théorique, je tire davantage parti des idéaux-types wébériens-schnappériens pour analyser les types d'orientation. Ainsi, j'identifie trois types idéaux d'orientations professionnelles comme suit : *l'administration des affaires; l'entrepreneuriat commercial et/ou l'intrapreneuriat; et l'entrepreneuriat social*. Afin de définir ces trois types, je me suis appuyé notamment sur les discours de justification et les projections professionnelles des étudiants dans le futur. Comme le dit 3.7 :

« Entrepreneur actually takes up the value for the society, but business opportunity is only there for oneself, they are only for themselves using the available resources around them. »

Il est à noter que ce sont des types idéaux et qu'aucun étudiant ne s'inscrit dans une seule catégorie. Quand même, certains étudiants pourraient être inclinés vers une orientation professionnelle particulière malgré leurs tendances vers d'autres orientations professionnelles.

1. Orientation vers l'administration des affaires

L'administration des affaires (*business administration*) comprend notamment les travaux gestionnaires dans les entreprises bien établies. Le but professionnel des étudiants qui sont inclinés vers l'administration des affaires est de trouver une place socialement et financièrement avantageuse dans une entreprise et ce de manière durable. Comparée à l'entrepreneuriat, l'administration des affaires a donc moins de risque. En même temps, contrairement à l'entrepreneuriat qui tourne autour des besoins du marché et des clients, l'administration des affaires est centrée sur la gestion des ressources humaines (c'est-à-dire les employés) et des opérations. Ces étudiants évitent davantage les risques et les incertitudes dans leurs cheminements professionnels. À cet effet, ces étudiants ont plus de chances de s'orienter vers les grandes entreprises indiennes et internationales installées en Inde. Comme le souligne le répondant 1.9 :

« I am definitely more inclined towards business administration. I think that as a person I don't have that risk-taking ability. I like to play it safe and for you to be a good entrepreneur you need to have a sort of risk-taking ability. What if your venture fails? And I think I would always want to play safe rather than explore (an unknown territory) ».

1.21 annonce que :

« I just want a balanced life and want to focus on other parts of my life. I just want to learn new hobbies rather than to put all my energy towards my career. I feel I have studied enough and completed MBA from one of the best schools in India. So, I don't want to put more energy into career, studies, and stuff ».

Et comme le soulève 1.19 :

« I am more inclined toward business administration. I am not that (much) into starting up something on my own. I feel entrepreneurship is associated with a lot of risk and there is a lot of effort and ambiguity maybe, the ambiguity that goes on, especially for the first one or two years. So actually, if your idea works upon and I feel I don't have that much of patience to gather resources, to gather all that manpower that I am required, stay patient and try if something works out or not, and take the stress of if things go wrong. That is why I am more into business administration. »

La majorité de ces étudiants viennent des familles davantage aisées et conservatrices. Ce n'est pas étonnant qu'ils utilisent le discours industriel pour appuyer leur conduite professionnelle dans les sociétés d'affaires. Comme le dit 1.14 :

« I would define a business leader as the one who is capable of doing this in a more effective manner ».

Parallèlement, 1.9 pense que :

« A good business administrator is a person who is able to create impact in the business venture he is leading ». « I think in order to prove that I am competent, I will need to deliver constantly, if I am expected to do something within a (period of) time ».

D'ailleurs, ces étudiants s'expriment comme les personnes qui sont davantage axées sur les résultats (*result-oriented*) plutôt que les personnes axées sur les tâches (*task-oriented*). L'entrepreneuriat semble donc avoir trop d'incertitude pour ce type d'individu. Comme s'exprime 1.9 :

« I am more result oriented. So, again like I said, when I try to do something, I try to give my best to it only because I am concerned about the result. If something doesn't go through the way I expected it to be, it actually hurts me or affects me even at an emotional level. ... So, I think that is an innate quality that I have. Not a quality but a trait that I have ».

Par ailleurs, ces étudiants perçoivent les entreprises comme des milieux familiaux et amicaux pour mieux intégrer les employés dans le milieu de travail et donc, ces étudiants font généralement un compromis entre les discours domestique, industriel et marchand. Ce processus d'intégration psychosociale des employés au sein de l'entreprise est supposé leur donner l'impression de faire partie des entreprises et de leurs activités économiques. Comme le souligne 2.2 en répondant à une question sur les opportunités d'affaires :

« A business opportunity can be an entrepreneurial opportunity, but I don't think an entrepreneurial opportunity is a business opportunity. ... There is just new thing called social intrapreneurial; so social intrapreneurs are not business intrapreneurs. Social intrapreneurs are those people who (help), people who love humans, these are people who work towards a good cause. Profit is not in their mind. So, if profit is not in their mind, then it is not a business opportunity for me. »

L'administration des affaires est plus populaire chez les étudiants de l'école d'élite que les écoles populaires. Les discours industriel et domestique sont au cœur de la dynamique des discours de justification de ces étudiants au niveau de l'administration des affaires. Ainsi, la gestion des employés est au cœur des discours de ces étudiants au niveau de l'administration des affaires. Lisons ce que ces étudiants en ont à dire :

1.10 : « A greater business administrator is (the one) who actually loves the person job and wants to grow his own company with good leadership and aim of growing further in that organization. »

1.2 : « For me, (the) one who is emotionally intelligent and is able to take pressure from the “up” as well as not able to suppress the people “down” below him (in) the hierarchy much and can stand that pressure. »

1.3 : « The (good) business administrator is (the one) who understands the environment, who understands environment in which his business is running and takes suitable decision. »

1.4 : « Track record, like a track record of having a clear head, you are able to take decisions clearly. »

1.6 : « (A good business administrator) Is someone who can keep growth of his company. Also, responsiveness and results. »

1.7 : « (The one) who, sort of, as a reputational delivering at his job. »

1.8 : « (A good business administrator is the one who) is able to understand the employees well (employees, not the customers). Because employees are the ones who are going to work on a product and if they do not build the right product, you can never impress your customers. »

2. *Orientation vers l'entrepreneuriat commercial*

L'entrepreneuriat est largement encouragé au sein des écoles indiennes de gestion non seulement dans les cours, mais aussi dans les centres du développement de l'entrepreneuriat. Certains étudiants qui ne connaissent même pas le monde de l'entrepreneuriat, sont encouragés aux idées entrepreneuriales et au lancement des projets entrepreneuriaux. Comme l'explique 1.11 :

« Before coming here, I wasn't very clear on how to approach it, or what to do about it. But after coming here, I got a clear idea and a platform also, because (this institute) has very good startups. ... It gave me more confidence maybe to start in future and another would be working with people again. Because as I mentioned, I was working alone in my previous company in engineering role

but after coming here I learned about importance of it and as I go further as a manager, how important it is going to be and how to work with different people. »

Une partie des répondants préfèrent les travaux entrepreneuriaux et critiquent la nature répétitive et l'esprit compétitif de l'administration des affaires dans les grandes entreprises. Ces critiques sont renforcées par les cours et les messages propagés dans les écoles pour promouvoir l'entrepreneuriat. Les centres du développement de l'entrepreneuriat encouragent aussi l'esprit entrepreneurial chez les étudiants. Comme l'exprime 1.20 :

« When I joined the institute, I was more driven towards the corporate job but now I am a little inclined or more open to entrepreneurship as well; in fact, I will appreciate an entrepreneurship corporate even in a regular job or something (similar) more than a traditional corporate job ».

D'ailleurs, à cause des risques des travaux entrepreneuriaux, il y a des répondants qui préfèrent commencer leurs carrières en tant que gestionnaires dans les grandes sociétés, et aimeraient ensuite continuer dans une perspective entrepreneuriale au sein des entreprises. On pourrait dire que ces personnes tendent à se situer dans la perspective de *l'intrapreneuriat* qui consiste à développer des projets entrepreneuriaux dans les sociétés d'affaires. C'est de ce type d'étudiants dont je parle dans cette section. Tout comme le précise 1.1 :

« My starting would be to get some steady source of income. They did care the ideal factors, next is the business administration which comes into play and then you are going to other stuff, a new stuff, which really is an excite, that would be done in entrepreneurship. »

Dans le même sens d'idée, 3.4 souligne que le travail en administration des affaires est une période professionnelle transitoire pour ultimement devenir un entrepreneur :

« I am actually thinking about both (*business administration and entrepreneurship*), because coming from a middle-class family I don't have that much principal amount. So first I have to work in a business job, good proper job after working few years to build up the capital and then I am thinking about taking the business, and very much intend (to do) the entrepreneurship. For that, my route to it will be the job, business administration. »

Quand à 1.1, il espère que l'administration des affaires prépare le champ nécessaire pour l'entrepreneuriat au sein des entreprises bien établies :

« While an entrepreneur would be looking at the business that he/she develops from a first-person point of view and would want to you know or like experiment or do things themselves and build a company from that, a business administrator would probably be just one step behind, in the sense that we would want to foster environment where lots of such entrepreneurs can survive and thrive. So, business administrator to this one is the facilitator to allow entrepreneurs to work out and get roots; and entrepreneurs are the actual ones in this field, take greater risks and probably have the chance of greater benefits. »

Comme le pense 1.13, les programmes indiens de MBA devraient préparer les individus à développer des projets entrepreneuriaux au sein des entreprises, voire l'intrapreneuriat :

« I think the major goal should be towards entrepreneurship. Mainly it should prepare any individual to become an entrepreneur (at a certain point of time). Right now, I think it is what they are trying to focus on managing a company more than creating a company. I think it really is a kind of missing in Indian MBA programs. »

Pour ce type d'étudiants, le discours marchand est dominant mais les autres discours viennent l'appuyer et justifier la grandeur attachée au discours marchand. Par exemple, 3.8 essaie de faire une compatibilité entre les gains commerciaux (discours marchand) et le maintien d'une atmosphère familiale et amicale dans les relations de travail (discours d'inspiration et discours domestique). Comme elle le dit :

« I would have to ensure that I start (having) steady profits and the people I recruit would want to stay in my company not because of (their) application but (because) they like the work they are doing. » « The better one would be the person, the entrepreneur who not only turns out to profit and take care of his business, and has innovative ideas, but also can keep his employees, can retain his employees. The employees must feel that they want to work there, not out of an application ... they (should) like working in that company, under that entrepreneur because it is innovative, it's new and it is interesting. »

Et selon 4.1, le profit est le premier motivateur de l'entrepreneuriat, mais il ne serait pas le tout :

« The profit is the main motivation of entrepreneur but being trustworthy is very important, I think. Based on the trust on the social responsibility, I think the decisions would (be made) ». »

Dans le même ordre d'idée, 4.6 explique que :

« The main achievement (of an entrepreneur) is gaining trust of people, so people might come again to us. Basically, we can add more money. ... Entrepreneurship is basically solving people problems and earning profit out of it ». »

Et je cite 4.4 là-dessus :

« In my opinion, a better entrepreneur would be the person who has a passion towards the things which he wants to solve, and he wants to solve that issue with his business idea. For example, I can tell you in some areas we have a lack of waste management. So as an entrepreneur, I would look at that as an opportunity. (The service that) I can provide, I can recycle it, or I can produce some energy so that I can sell that for as a business, and I can earn the profit but as well as I am solving the issue. »

Autres que les discours élaborés ci-dessus, l'entrepreneuriat commercial est également renforcé par le discours en projet. D'après 1.1, les gestionnaires des affaires doivent avoir les qualités de « *Clarity of thought, alignment with higher management, (and) interrelation skills* ». Ainsi, le réseautage, un élément clé du discours en projet, est parfois présent dans les discours de ce type d'étudiant.

3. Orientation vers l'entrepreneuriat social

L'entrepreneuriat social consiste à prendre des risques sociaux et commerciaux afin de joindre les causes sociales aux activités entrepreneuriales. Comme je l'ai observé en Inde à plusieurs reprises, l'entrepreneuriat social fait un lien entre les discours d'impact social et d'inspiration et le discours marchand. Comme exemple, j'ai observé un café à la ville de Lucknow à la province indienne d'Uttar Pradesh qui a créé une opportunité d'emploi pour les victimes des attaques à l'acide³³. Ce café est entièrement conduit et administré par ces victimes et en même temps, il semble assez profitable. En y entrant, les photos des victimes et leurs activités inspirent les clients et même les motivent à encourager les autres à y fréquenter. En même temps, ce café offre des avantages particuliers pour certains groupes sociaux (dans ce cas, les victimes des

³³ Une attaque à l'acide est une agression physique où l'agresseur utilise du vitriol (acide sulfurique) contre les victimes. En Inde, dans la plupart des cas, ce sont les femmes qui sont les victimes des attaques à l'acide.

attaques à l'acide). Le but principal et primaire de la fondation de ce café consiste donc en des avantages sociaux par le biais d'une entreprise.

Contrairement à une perception publique d'après laquelle les seules motivations à l'entrepreneuriat, surtout dans un pays en voie de développement comme l'Inde, sont les gains en argent (c.-à-d. le discours marchand), mon étude m'a bien montré qu'outre les gains financiers, l'épanouissement de soi (c.-à-d. le discours d'inspiration) et les impacts sociaux (c.-à-d. le discours d'impact social) sont les principales motivations de l'entrepreneuriat chez les étudiants. Dans le même ordre d'idée, 3.7 précise que :

« Entrepreneurs right now are actually high risk-takers and mainly focus on employees and on; but if you go to these traditional businesses, they only focus on profit. »

Et selon 1.3, l'entrepreneuriat signifie la résolution de problèmes :

« Entrepreneurship is taking a problem and solving it. Entrepreneurship is solving a problem. »

D'après 1.11, la différence de l'entrepreneuriat et l'administration des affaires réside dans les impacts sociaux des entrepreneurs :

« So (as an) entrepreneur if you say something it will have a far-reaching impact, but if you are (in) an MBA administration, that impact is limited. »

Et comme l'explique 1.3 :

« I won't praise (an entrepreneurial idea) by the profit it generates. So, I told you like in my earlier communication that it is all about creating (an impact), how you change society. So, there is a company called Akshaya Patra in India. So, they are entrepreneurs. What they are doing is (that) they are trying to reduce the waste management in food. A lot of food gets wasted. ... So, the value they would bring, there are not profit (based). ... So, I see that (the company) founded as a very high ethical value and very good entrepreneur who is not focused on profits, he is focused on changing the world and he is in anyway changing the life of those students. »

Dans le même ordre d'idée, je cite 4.5 qui dit :

« For the entrepreneurs, at the starting stage profit is not the main motive, they want to stand in the market and the society. The best entrepreneur is a person who solves problems in an excellent way

which is innovative ideas and mindset, and problem solving. So, at the starting, entrepreneurs will not get profit, but they will get it definitely in the future. »

Pareillement, pour 1.13, les motivations financières sont compatibles avec d'autres motivations entrepreneuriales :

« For me personally financial reasons are very minimal because I was earning before joining an MBA. My motivation was to have a refreshing session with MBA. » « I would like to be an entrepreneur some time. ... But also, that is one of the reasons why I wanted to pursue an MBA. It would (also be) that I would get a lot of contacts that I come to MBA. »

L'autre enjeu soulevé par ces futurs entrepreneurs sociaux comprend les relations de travail et la gestion des ressources humaines. Comme l'évoque 3.7 :

« If the employees are really working well, and they are happy the company will surely run healthy ».

Dans ce sens, la bonne gestion des ressources humaines est importante dans la réalisation des responsabilités sociales des entreprises et contribue considérablement dans la génération de profits. Delà, les motivations commerciales ou financières existent chez la plupart de ces étudiants en tant qu'un facteur secondaire dans la formation de leur carrière éventuelle. Ainsi, ces étudiants pensent que l'entrepreneuriat ne comprend pas seulement une activité axée sur le profit, et *la résolution de problème et la génération de la valeur sociale* se trouvent parmi les motivations principales de l'entrepreneuriat. Comme l'explique 1.6 en répondant à une question sur les différences entre un commerçant traditionnel et un entrepreneur :

« Businessman might just like the profits he has been making till now, might not have good ideas if he is fine with the profits he is making, with the current situation as it is. He will not even care about what the market needs or what the market is actually liking. He'll (only) care about his own profit margin; he begins his making his good, why I need more or why I might need more. He is getting what he wants. He is selling what people want to take, right now. He doesn't want, like he will probably not have an idea or not think about what the market needs more. The core idea of entrepreneurship is problem solving, solving the market's needs. Business is generally like keeping things as is, that's what I think. »

En même temps, ces étudiants trouvent que l'entrepreneuriat leur donne une opportunité pour développer leurs capacités et compétences individuelles, c'est-à-dire l'épanouissement de soi (encouragé par le discours d'inspiration). Comme le dit 3.7 :

« I want to start a business on my own. Here there are many startups, but people don't know how the business works. They don't know how to respect people in business. There is no proper culture in the business field. So, I want (to) start-up my own business which is actually towards hotel management and (to) set something new here; something different and new. I have the idea which I need to work on. »

B. Conclusion : Ensemble d'éléments sous-jacents des types d'étudiants

Compte tenu de ce qui précède, je peux résumer les éléments sous-jacents de trois types d'orientation socio-professionnelle que j'ai expliqués tout au long de ce chapitre, dans le tableau ci-dessous. Ce dernier démontre bien si chacun de ces éléments sont *faiblement*, *moyennement*, ou *fortement* présents chez les étudiants qui se trouvent dans l'un de ces types. Par exemple, les étudiants qui se trouvent dans le type d'administration des affaires, accordent une importance élevée à la stabilité de l'emploi (discours industriel), mais une importance faible à prendre des risques (discours d'inspiration).

Tableau 6 Les éléments sous-jacents de trois types d'orientation socio-professionnelle

Éléments sous-jacents	<i>Administration des affaires</i>	<i>Entrepreneuriat commercial</i>	<i>Entrepreneuriat social</i>
Prendre des risques (discours d'inspiration)	Faible	Moyen	Élevé
RSE (Responsabilités sociales des entreprises) (discours d'impact social)	Faible	Moyen	Élevé
Stabilité de l'emploi (discours industriel)	Élevé	Moyen	Faible
Réseautage (discours en projet)	Faible	Élevé	Élevé

Globalisme (discours en projet)	Élevé	Élevé	Faible
Épanouissement de soi (discours d'inspiration)	Faible	Élevé	Élevé
Percevoir les rapports d'employés comme les rapports familiaux (discours domestique)	Moyen	Élevé	Élevé

Ce chapitre a examiné les trois types d'orientation professionnelle chez les étudiants des écoles indiennes de gestion compte tenu des discours de justification qui sont présentés dans le chapitre précédent. Au demeurant, les étudiants ne s'inscrivent pas uniquement dans l'un de ces types, mais sont inclinés plus ou moins à l'un ou l'autre. Comme mes observations et mes entrevues le montrent, bien que les étudiants aient des préférences professionnelles avant leurs études, les programmes de MBA profondément jouent un rôle dans la direction de leur orientation professionnelle. Dans ce sens, il faut distinguer l'école d'élites et les écoles populaires. L'entrepreneuriat social semble être promu dans les écoles populaires plus que les écoles d'élite et l'administration de commerce semble être davantage pratiquée dans les écoles d'élite. De manière compréhensible, les étudiants des écoles populaires sont plus enthousiastes vers l'entrepreneuriat social qui implique en même temps un plus grand degré de prise de risque et de réseautage. Comme discuté plus tôt, ces étudiants sont mieux connectés aux réseaux socio-professionnels locaux et régionaux. De l'autre côté, les étudiants des écoles d'élite se projettent dans l'administration de commerce, surtout dans les grandes compagnies internationales compte tenu leur imagination de leur position universitaire et leurs expériences dans les écoles d'élite qui promeuvent l'administration de commerce et le fait que ces écoles encouragent activement les étudiants à s'intégrer dans les compagnies indiennes et internationales réputées.

La préférence professionnelle des étudiants semble être principalement impactée de deux éléments: la compétence des étudiants, voire leurs perceptions des contextes socio-professionnels

dans lesquels pensent atteindre la plus de « grandeur » selon leurs mêmes perceptions de la grandeur, et, les exigences socio-économiques (surtout les nécessités financières) qui s'imposent aux étudiants. Autrement dit, la perception des acteurs de leurs positions de pouvoir dans le futur est l'élément essentiel.

Un autre élément de discussion est le rôle possible des caractéristiques socio-démographiques des étudiants sur leurs préférences professionnelle. Mes études montrent que les impacts des caractéristiques socio-démographiques sont minimaux dans le sens où il y a une grande divergence entre les individus semblables (au niveau socio-démographique) par rapport à leurs mobilisation discursives et leurs projections professionnelles dans le futur. Tout bien considéré, les analyses discursives et de typification des données sont interreliées et nous mènent à aborder la conclusion de la thèse dans le chapitre suivant.

XII. Conclusion

Cette thèse décrit scientifiquement les dynamiques des discours de justification des étudiants des programmes de MBA en Inde ainsi que la typification de leurs orientations professionnelles. À cette fin, trois objectifs principaux sont analysés : *les types des discours mobilisés et les rapports entre les discours, la projection discursive du cheminement socio-professionnel chez les étudiants (soit la typologie des orientations professionnelles) et le rôle des écoles indiennes de gestion dans le cheminement socio-professionnel des étudiants, et, les motivations pour les études en gestion, le rôle de ces études dans le développement des discours, et les implications de la mobilisation des discours.* Selon cette thèse, j'argumente que certains éléments discursifs mobilisés par les futurs gestionnaires indiens créent un champ fertile pour le développement d'un modèle du capitalisme qui avance et encourage les activités économiques (c'est-à-dire l'accumulation du capital et la gestion des opérations) par le biais de discours justificatifs autres que les gains financiers ou l'efficacité organisationnelle.

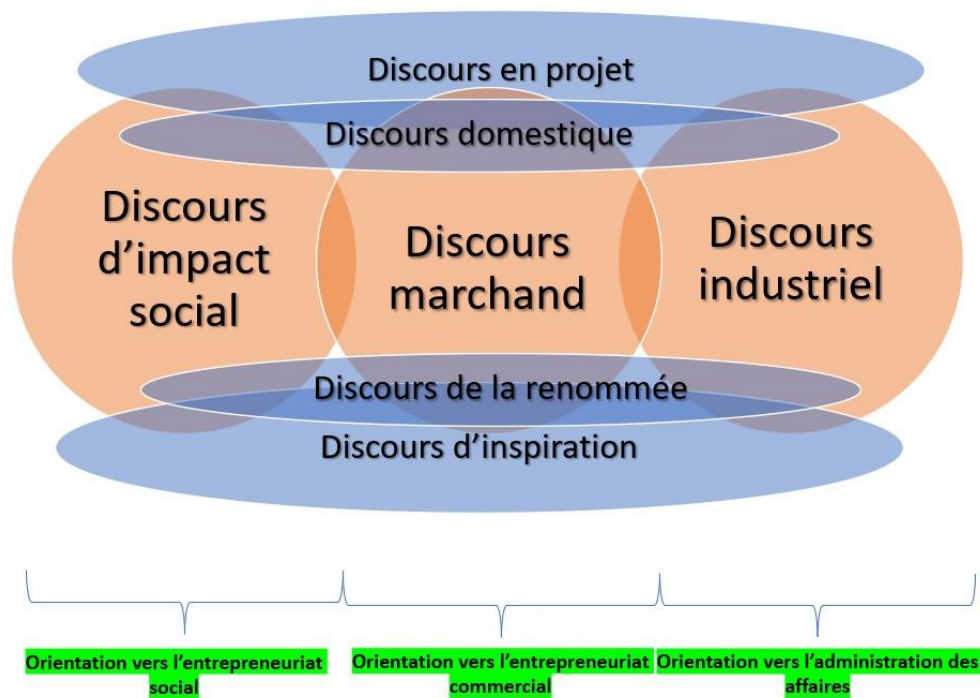
Je résume les résultats des analyses des données comme suit :

- **Premier objectif** : Cette thèse décrit scientifiquement comment les étudiants mobilisent certains discours de justification et établissent des compromis entre les discours. De plus, cette thèse élabore comment les différents types d'étudiants (selon leurs compétences sociales et leurs milieux socio-éducatif) sont plus ou moins susceptibles de mobiliser certains discours.
- **Deuxième objectif** : Cette thèse identifie trois types d'orientation socio-professionnelle chez les étudiants et les principaux discours de justification mobilisés selon les orientations socio-professionnelles. Elle discute également des impacts des études sur ces dernières.
- **Troisième objectif** : Cette thèse discute des motivations pour les études et des impacts possibles des études en gestion sur les discours socio-professionnels des étudiants. De

plus, elle explique des implications possibles de la mobilisation des discours de justification qui impliquent les comportements éducationnels et professionnels.

Le premier objectif est le plus important et mes analyses ont généré de nombreux discours de justification qui n'ont pas été profondément analysés par les recherches précédentes dans le contexte indien. En même temps, les dynamiques entre ces discours chez les étudiants sont davantage découvertes dans mes analyses.

Figure 4 : Dynamiques des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion



Comme indiqué dans la figure ci-dessus, les trois discours principaux sont les discours industriel, marchand et d'impact social qui sont respectivement au cœur des types d'orientation professionnelle suivante : l'administration des affaires, l'entrepreneuriat commercial et l'entrepreneuriat social. Le discours marchand est au centre de la figure, et comprend un discours commun dans toutes les orientations professionnelles, mais le discours industriel et le discours d'impact social sont loin d'être réconciliables. De plus, le discours d'inspiration et le discours en

projet sont en compromis avec les trois principaux discours. D'ailleurs, le discours de la renommée qui a beaucoup de relations avec le discours d'inspiration, est réconciliable avec les trois principaux discours mais est moins éminent que le discours d'inspiration. Similairement, le discours domestique qui a des connexions avec le discours en projet, est également connecté aux trois discours principaux, mais à un degré moins remarquable.

Concernant le deuxième objectif, j'ai identifié les trois types idéaux d'orientation socioprofessionnelle ainsi que leurs caractéristiques et leurs discours de justification sous-jacents. Tout au long de la thèse j'ai démontré que les études en gestion peuvent profondément impacter les cheminements socioprofessionnels des étudiants, non seulement au niveau de choix des professions, mais aussi au niveau des justifications des actions socioprofessionnelles. Quand même, ces impacts sont davantage hétérogènes et les dynamiques des discours de justification varient largement selon les manières par lesquelles les étudiants les expérimentent, les perçoivent et les incarnent. Dans ce sens, j'argumente que les connaissances socio-culturelles et familiales des étudiants, ainsi que leurs compétences sociale, discursive et interactionnelle jouent un rôle éminent dans leurs dynamiques discursives.

Compte tenu de ce qui précède, le tableau suivant synthétise les entrecroisements des orientations socioprofessionnelles et certains éléments discursifs et les caractéristiques socio-culturelles des étudiants. Ce tableau indique à quel point ces éléments et caractéristiques sont différents selon les trois orientations professionnelles. Il est quand même à noter que ces catégorisations reflètent la tendance chez la majorité des étudiants et peuvent être différentes selon les étudiants et ne s'appliquent pas à tous de la même manière.

Tableau 7 Les entrecroisements des orientations socioprofessionnelles et certains éléments discursifs et caractéristiques socio-culturelles

Orientation professionnelle Éléments discursifs et caractéristiques socioculturelles	Les étudiants inclinés vers l'administration des affaires	Les étudiants inclinés vers l'entrepreneuriat commercial	Les étudiants inclinés vers l'entrepreneuriat social
Les discours marchand et industriel sont adaptés avec les visions socioculturelles	Faibles	Moyens	Forts
Les visions socioculturelles préalables sont adaptées avec les discours marchand et industriel	Forts	Moyens	Faibles
Compromis entre les discours marchands et industriels	Faibles	Très forts	Très forts
Identité professionnelle distincte	Moyenne	Très forte	Très forte
Compétences interpersonnelles	Moyennes	Moyennes	Fortes
Besoin de l'épanouissement de soi	Moyen	Moyen	Fort
Castes et classes	Davantage supérieures;	Davantage moyennes;	Davantage moyennes;
Religiosité	Davantage forte	Davantage moyenne	Davantage moyenne
Éducation et emplois des parents	Davantage supérieurs;	Davantage moyens;	Davantage moyens;

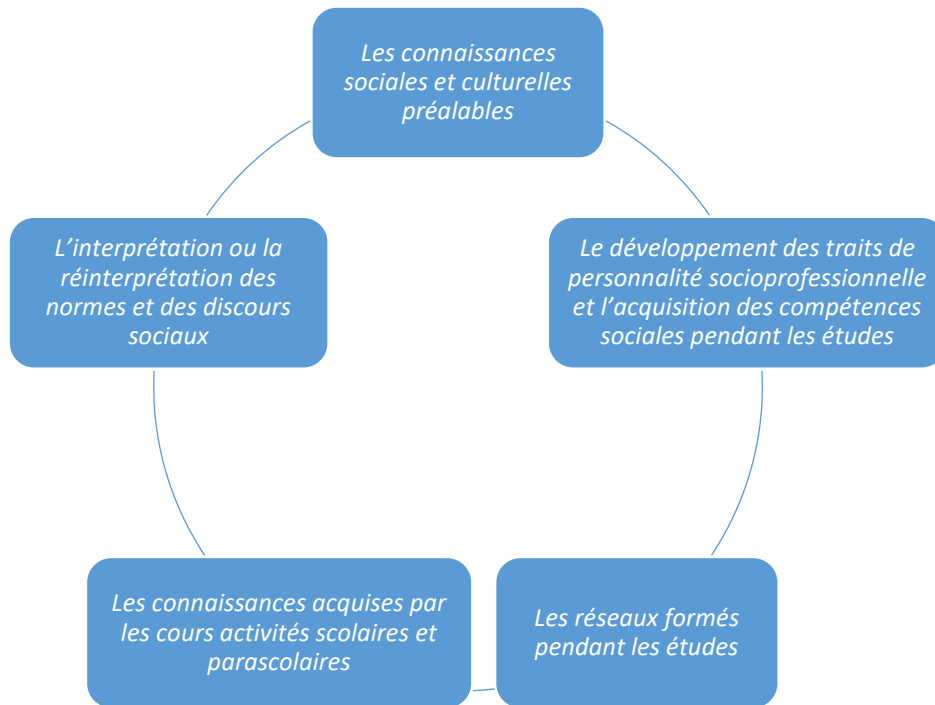
Par rapport au troisième objectif, j'ai élaboré les motivations préalables des étudiants pour faire des études en MBA et les impacts profonds de ces dernières sur les dynamiques des discours de justification chez les étudiants. De surcroît, j'ai discuté des conséquences du déploiement des discours de justification en commun par les étudiants indiens. Ces discours ne sont pas uniquement des agrégations des visions individuelles. Ces discours consistent en manières proprement sociales avec des implications particulièrement sociales. À ce propos, la quête du pouvoir et les changements dans les rapports de pouvoir au sein des organisations font partie des motivations et des implications de la mobilisation des discours de justification. Ces changements dans les rapports de pouvoir pourraient former des couches sociales des *gestionnaires* (entrepreneurs et administrateurs d'affaires) et le développement de certains discours à partir des écoles de gestion. Sous ce rapport, la majorité des étudiants admettent que les études gestionnaires contribuent de manière significative dans la construction et la définition de leur identité professionnelle et dans leur cheminement professionnel futur. La conséquence principale de la mobilisation des discours est donc l'orientation des activités économiques dont les étudiants s'occupent dans le futur.

Combinant mes trois objectifs, tout au long de la thèse, j'explique comment les éléments suivants contribuent de manière considérable à la direction des parcours de vie socioprofessionnelle des étudiants :

- Les connaissances sociales et culturelles préalables (déterminées partiellement par la caste, la classe sociale et la famille);
- Le développement des traits de personnalité socioprofessionnelle (pour s'adapter aux différentes situations socio-professionnelles) et l'acquisition des compétences sociales (par les expériences vécues et les expériences extracurriculaires dans le milieu universitaire);
- Les réseaux formés pendant les études (avec les étudiants ou les entreprises qui engagent les étudiants pendant leurs études);

- Les connaissances acquises par les cours (lors du programme de gestion (MBA));
- L'interprétation ou la réinterprétation des normes et des discours sociaux (par les étudiants).

Figure 5 : les éléments qui contribuent dans la formation des discours de justification chez les étudiants des écoles indiennes de gestion



La Figure schématise les éléments qui contribuent, de manière éminente, à la formation des discours de justification chez les étudiants. Comme la figure le démontre, ces éléments sont interreliés et il n'y a pas de primauté de l'un de ces éléments par rapport aux autres. Selon les conditions, antécédents et compétences sociales de chaque étudiant, ces éléments les impactent différemment. Dans les figures ci-dessous, je précise les critères sous-jacents les plus importants de chacun de ces éléments.

Figure 6 : Les connaissances sociales et culturelles préalables

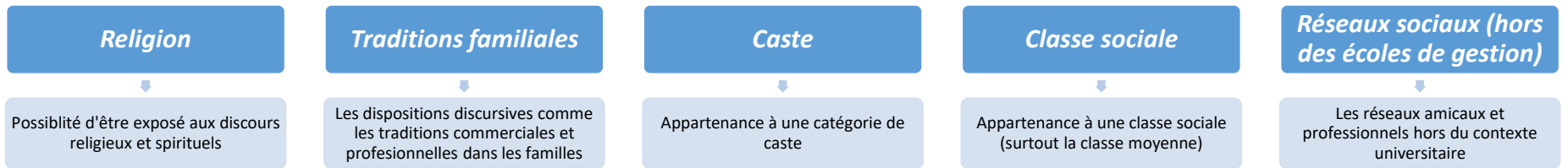


Figure 7 : Le développement des traits de personnalité socioprofessionnelle et des compétences sociales

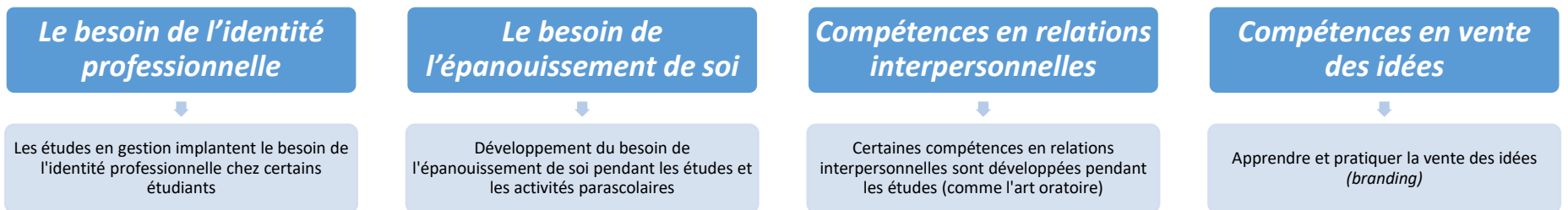


Figure 8 : Les réseaux formés pendant les études

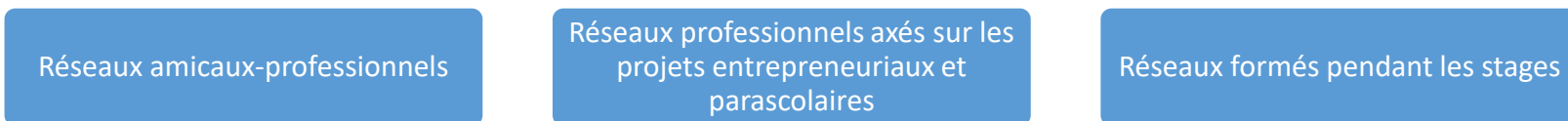


Figure 9 : Les connaissances acquises par les activités scolaires et parascolaires

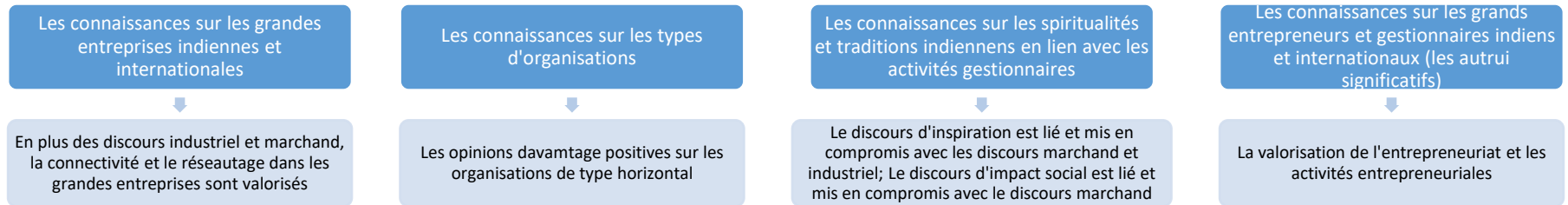
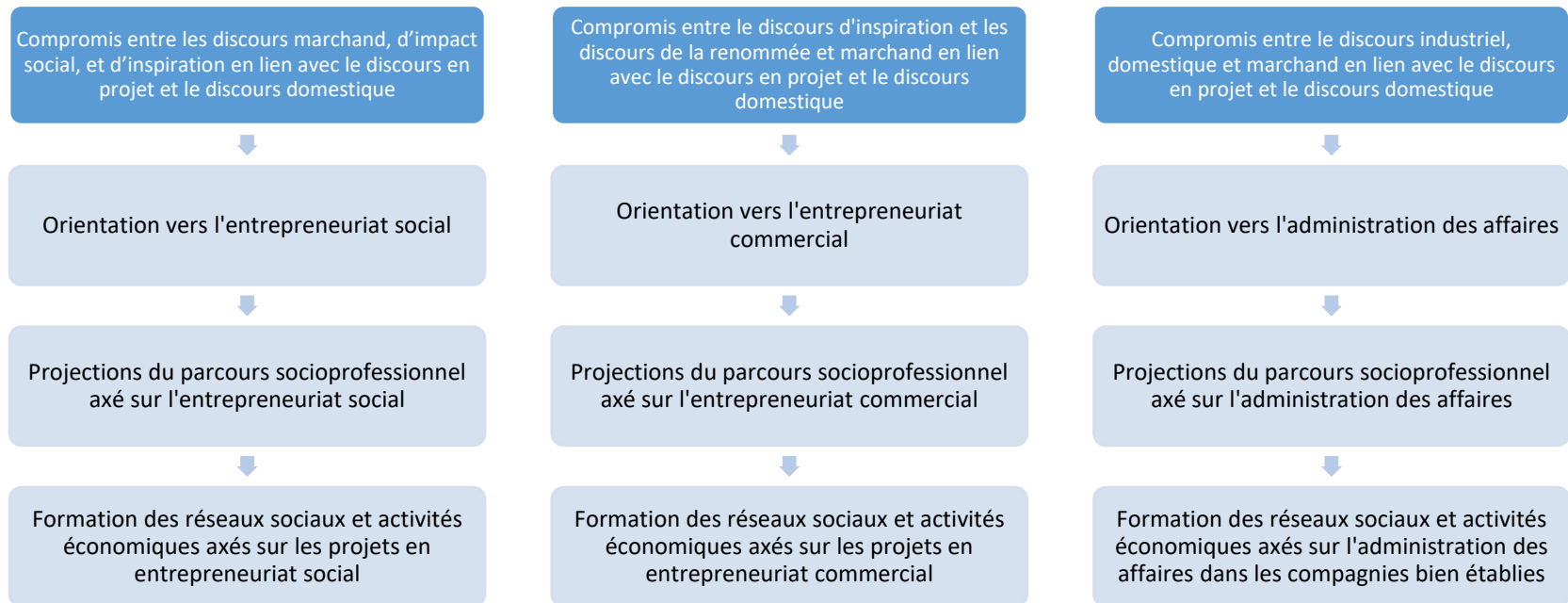


Figure 10 : L'interprétation ou la réinterprétation des normes et des discours



La Figure Figure montre les cinq éléments de connaissances sociales et culturelles préalables chez les étudiants. J'ai discuté du rôle de ces éléments dans la formation du cheminement socioprofessionnel et les discours de justification des étudiants, surtout au niveau des motivations pour faire les études en gestion.

La Figure démontre les quatre éléments les plus éminents du développement des traits de personnalité socioprofessionnelle et des compétences sociales chez les étudiants lors de leurs études en MBA.

La Figure indique les trois principaux types de réseaux que les étudiants forment lors des études en MBA.

La Figure indique certains éléments des activités scolaires et parascolaires auxquels les étudiants sont exposés lors de leurs études. Ces éléments peuvent avoir des impacts sur les discours ou les orientations socioprofessionnelles des étudiants.

La Figure démontre les différentes interprétation et réinterprétation des normes et des discours par les étudiants (c'est-à-dire les dynamiques discursives). Ces dernières ont quand même des implications qui sont mentionnées au-dessous. Ces dernières sont également expliquées dans les chapitres des analyses de données.

La première dynamique est le compromis entre les discours marchand, d'impact social, et d'inspiration en lien avec le discours en projet et le discours domestique et mène principalement à l'orientation vers l'entrepreneuriat social.

La deuxième comprend le compromis entre le discours d'inspiration et les discours marchand et de la renommée en lien avec le discours en projet et le discours domestique.

L'implication principale de ce discours est l'encouragement de l'orientation vers l'entrepreneuriat commercial.

Finalement, la troisième dynamique est le compromis entre les discours industriel, domestique et marchand en lien avec le discours en projet et le discours domestique. L'orientation vers l'administration des affaires résulte davantage de cette dynamique.

A. Un champ fertile pour l'implantation du capitalisme

Le capitalisme est connu pour être assez résilient pour s'adapter à n'importe quel contexte social. À travers cette thèse, j'ai démontré que les transformations contemporaines de l'éducation managériale et les engagements actifs des étudiants dans les activités des écoles de gestion en Inde peuvent préparer un champ fertile pour l'implantation du capitalisme contemporain.

La configuration et la mobilisation des discours peuvent avoir des implications vastes et profondes pour la conduite des actions socioprofessionnelles. Comme le dit Taupin (2012): « According to the findings of Patriotta, Gond and Schultz (2011), public justifications lead to a new configuration of the social order while preserving the legitimacy of existing institutions » (p. 535). Comme mentionné au début de ce chapitre, ce n'est pas forcément le besoin économique qui encourage l'accumulation du capital, mais ce sont les impacts sociaux, la renommée, l'inspiration et les autres justifications dont j'ai parlé dans cette thèse qui favorisent les activités économiques et l'accumulation du capital. Le changement du modèle du capitalisme a également transformé la gestion des opérations économiques (surtout en administration des affaires) où les activités économiques sont encouragées par les discours comme le discours d'inspiration et le discours domestiques. Ce n'est pas seulement les discours industriel et marchand (voire la logique

traditionnelle du marché) mais une combinaison discursive entre les discours industriel et marchand et les autres discours qui font marcher les étudiants et encouragent leur participation au système économique. Dans cette thèse, les dynamiques entre ces discours et les modes d'établissement des compromis entre ces discours et en plus, les manières de faire des liens entre le contexte social et culturel préalable et les discours gestionnaires sont découvertes. En plus, les différents aspects des impacts des études en MBA sur ces dynamiques discursives sont explorés. Comme discuté précédemment, les étudiants sont enclins à intégrer les éléments culturels et sociaux à leur disposition (comme le yoga, l'éthique sociale, et l'inspiration religieuse et artistique) dans les discours gestionnaires qui sont notamment pratiqués et présentés dans les écoles de gestion. Par exemple, la majorité des répondants ont mentionné que leurs études en gestion ont affecté leurs principes éthiques déjà existants. En répliquant à une question qui demandait si les études en gestion ont influencé les propos éthiques du répondant, 3.1 pense que :

« Yes of course, my studies have changed my opinion about business ethics, because “ethics” has a lot of segments. It is not just (to) be truthful about your work. There is a lot of other stuff too. Like, when you are a manager, you have to hold on to your ethics. Even though there are times when you can't apply your ethics like when you want to reach your goals but have to (undermine) your ethics a little bit. There may arise situations like that, but (you have) to hold on to your ethics, even in those situations, that is what this institution has taught me I guess, it is what education taught me basically ».

Outre les implications sociales et économiques de la mobilisation des discours dont j'ai parlé tout au long de la thèse, les éléments sous-jacents, les causes et les implications des orientations socioprofessionnelles des étudiants ont également été explorées. À cet égard, mes entrevues montrent que la majorité des futurs entrepreneurs et gestionnaires indiens gradués des écoles de gestion ne se projettent appartenir ni à la grande bourgeoisie indienne, ni aux classes prolétaires (voir Tableau , page 282). C'est à cause de ce positionnement intermédiaire (c'est-à-

dire la classe moyenne) dans le système économique que ces étudiants mobilisent les différents discours pour contourner les discours marchand et industriel justement pour avancer leur pouvoir professionnel. En même temps, les écoles de gestion (en tant que les structures éducationnelles) impactent le développement des discours et les idées qu'ils expriment. Nous observons donc un rapport mutuel entre *le matériel* et *l'idéal* dans les écoles indiennes de gestion et leurs impacts durables sur le cheminement professionnel et la vie sociales des étudiants.

Par ailleurs, l'une des compétences des futurs gestionnaires indiens est leur capacité pour bien naviguer dans les différents discours et bien définir la grandeur selon les situations multiples. L'Inde a toujours été une société hautement hétérogène avec plusieurs codes de conduite sociaux. Cette hétérogénéité favorise davantage les compétences des Indiens pour naviguer dans les différents discours de justification. Comme le dit 3.1 :

« Every individual is important, there are no less important people. Everyone is equal, that's what I believe. It is just that people who are in different situations or different realities ».

Il y a particulièrement deux habiletés qui soutiennent les Indiens là-dessus : 1- les expériences des Indiens à traiter un vaste réseau de contacts et de communiquer efficacement avec les individus d'origines culturelles différentes ; 2- les expériences des Indiens à traiter efficacement les situations non connues, non voulues et non prévues.

B. Les contributions de la thèse à la littérature scientifique

Cette thèse contribue de différente manière à la littérature académique/scientifique. Au niveau théorique, cette thèse a étendu les analyses discursives selon une approche pragmatique française au contexte indien. Elle offre donc une théorisation des types de discours de justification

des activités économiques. Cette théorisation pourra être utilisée par d'autres chercheurs dans les autres contextes socio-professionnels.

De plus, au niveau analytique, cette thèse a offert les contributions suivantes :

- Montrer comment les discours dominants en gestion (surtout les discours marchands et industriels) sont renforcés et réinterprétés par les étudiants, selon leurs compétences en tant qu'acteurs sociaux;
- Expliquer les compétences particulières des étudiants indiens à naviguer les discours de justification pour maximiser leurs pouvoir et les impacts socio-organisationnels.
- Donner une explication unique des justifications différentes des activités économiques par les étudiants des programmes de MBA;
- Expliquer la réinterprétation et appropriation des normes professionnelles et économiques et des éléments discursifs du monde de la gestion par les étudiants;
- Expliquer comment les étudiants établissent des compromis entre les activités purement économiques et professionnelles, et les activités socialement et culturellement valorisantes.

C. Limites de la recherche et suggestions pour le futur

Dans cette section, je vais mentionner quelques limites de la thèse et je vais proposer des orientations des recherches dans le futur.

La première limite de l'étude est l'étude des origines des discours de justification comme le travail de Boltanski et Thévenot (1991) sur le développement des cités. À cet effet, bien que j'aie élaboré les mobilisations et les implications des discours de justification, il s'avère assez difficile de discuter des origines (voire des causes) de ces discours. Ces éléments peuvent faire l'objet d'une autre thèse ou recherche dans le futur. Une telle étude requiert la révision des textes

culturels, religieux et philosophiques, en lien avec les discours économiques en Inde contemporaine et ancienne.

Un autre défi de l'étude consiste en capacité limitée de certains répondants au niveau de l'expression orale, surtout en anglais. À cet effet, j'ai dû reformuler parfois les mêmes questions de différentes manières ou les répéter afin de m'assurer d'avoir reçu la réponse appropriée de la part des répondants. Cela m'a imposé une charge de travail supplémentaire, surtout en transcrivant les entrevues.

Finalement, le plus grand défi de la thèse consistait en l'analyse de discours et la conceptualisation du discours. Cette thèse a dépassé les analyses de discours qui sont largement appliquées en sociologie et a redéfini le concept de discours et l'analyse discursive. Ainsi, il est à rappeler que les origines des discours et la constitution des discours ne sont pas élaborées dans cette thèse et pourraient faire les sujets des études futures.

Compte tenu de la diversité géographique et socioculturelle de l'Inde, des études sur les dynamiques des discours de justification dans d'autres régions et provinces indiennes enrichissent davantage la littérature scientifique sur les études en gestion en Inde. Bien entendu, les éléments culturels sont grandement divergents dans les différentes régions du pays et peuvent avoir des impacts sur la constitution des discours de justification. Les prochaines études peuvent également expliquer les conditions des écoles de gestions dans les petites villes et les régions lointaines afin de mieux saisir les transformations des études en gestion en Inde. Ainsi, la qualité des études et l'administration des écoles de gestion dans les petites villes indiennes peuvent faire le sujet des études futures.

De surcroît, cette thèse ouvre les champs d'études des autres discours de justification et des autres dynamiques discursives dans le contexte indien ou autres contextes. De telles études novatrices révéleront les aspects inédits et les implications non connues des études en gestion pour les rapports sociaux et économiques. Cette thèse peut également inspirer les études des impacts des études dans les disciplines autres que MBA sur les dynamiques des discours de justification et les orientations socioprofessionnelles des étudiants. Comme discuté dans la revue de littérature, les études universitaires, surtout en sciences humaines, sociales et managériales ont plus ou moins des impacts sur les attitudes et les perspectives socioprofessionnelles des étudiants. Ces impacts peuvent être davantage découverts dans les différents contextes sociaux selon le modèle analytique de cette thèse.

Les prochaines études peuvent creuser davantage la question des impacts particuliers des émotions et des valeurs des individus sur leurs activités professionnelles. Dans ce sens, des chercheurs peuvent bénéficier des démarches définies par cette thèse pour constituer les études semblables sur les manières par lesquelles les émotions et les valeurs adoptées par les étudiants lors des programmes de MBA peuvent avoir des impacts sur leurs projections des activités professionnelles dans le futur.

Il faut également soulever l'importance des études quantitatives en plus des études qualitatives. Je suggère que les études futures poursuivent davantage les recherches quantitatives pour comprendre les aspects des expériences des étudiants lors de leurs études dans les écoles indiennes de gestion. Ces recherches peuvent donner un portrait plus large des conditions des études en gestion en Inde.

Il est également remarquable que d'autres études puissent avancer des recherches approfondies sur les sujets et les textes enseignés dans les écoles indiennes de gestion. De telles études peuvent comparer ces sujets et textes avec ceux qui sont étudiés et pratiqués dans les écoles semblables dans les autres pays, surtout les États-Unis.

Bibliographie

- Abbott, Andrew. 1992. "What Do Cases Do? Some Notes on Activity in Sociological Analysis." Pp. 53–82 in *What is a case?: exploring the foundations of social inquiry*, edited by C. C. Ragin and H. S. Becker. Cambridge: Cambridge University Press.
- Abbott, Andrew Delano. 2004. *Methods of Discovery: Heuristics for the Social Sciences*. New York: Norton.
- Abend, Gabriel. 2008. "The Meaning of 'Theory.'" *Sociological Theory* 26(2):173–99.
- Agarwal, Pawan, and C. Raj Kumar. 2018. "Strategic Management of Expansion of Higher Education in India: Key Policy Interventions for Change." Pp. 78–105 in *The future of Indian universities: comparative and international perspectives*, edited by C. R. Kumar. New Delhi: Oxford University Press.
- Agulhon, Catherine, Bernard Convert, and Francis Gugenheim. 2012. *La Professionnalisation: Pour Une Université "Utile"?* Paris: L'Harmattan.
- Ahlawat, S. R., and Neerja Ahlawat. 2015. *Crises of Social Transformation in India*. Jaipur: Rawat Publications.
- Alam, Muzaffar. 2004. *The Languages of Political Islam: India, 1200-1800*. London: Hurst & Co.
- Albertsen, Niels. 2005. "From Calvin to Spinoza: The New Spirit of Capitalism." *Distinktion: Scandinavian Journal of Social Theory* 6(2):71–86.
- Amin, Samir. 2008. *Modernité, religion et démocratie: critique de l'eurocentrisme, critique des culturalismes*. Lyon: Parangon-Vs.
- Anderson, Dole A. 2018. *Management Education in Developing Countries: The Brazilian Experience*. London: Routledge.
- Anon. 2020. "AACSB International | Advancing Quality, Global Business Education." <https://www.aacsb.edu>. Retrieved October 7, 2017 (<http://www.aacsb.edu/>).
- Anon. 2022. "Bibliothèque Nationale de France (BnF)." *Bibliothèque Nationale de France (BnF) - Miniatures et Peintures Indiennes*. Retrieved May 8, 2023 (<http://expositions.bnf.fr/inde/reperes/02.htm>).
- Anon. n.d.-a. "India - Distribution of the Workforce across Economic Sectors 2021." *Statista*. Retrieved October 30, 2023 (<https://www.statista.com/statistics/271320/distribution-of->

the-workforce-across-economic-sectors-in-india/).

- Anon. n.d.-b. “India GDP Sector-Wise 2021 - StatisticsTimes.Com.” *Statistics Times*. Retrieved October 30, 2023 (<https://www.statisticstimes.com/economy/country/india-gdp-sectorwise.php>).
- Anon. n.d.-c. “Télécommunications en Inde.” *DonnéesMondiales.com*. Retrieved October 30, 2023 (<https://www.donneesmondiales.com/asia/inde/telecommunication.php>).
- Appadurai, Arjun. 2001. *Après le colonialisme: les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris: Payot.
- Apter, David E. 1965. *The Politics of Modernization*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aron, Raymond. 1967. *Les Étapes de La Pensée Sociologique: Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber*. Paris: Gallimard.
- Asad, Talal. 1979. “Anthropology and the Analysis of Ideology.” *Man* 14(4):607–27.
- Assayag, Jackie. 2005. *La Mondialisation vue d'ailleurs. L'Inde désorientée*. Paris: Seuil.
- Attir, Mustafa O., Burkart Holzner, and Zdenek Suda, eds. 2019. *Directions of Change: Modernization Theory, Research, and Realities*. New York: Routledge.
- Azoulay, Gérard. 2002. *Les théories du développement: du rattrapage des retards à l'explosion des inégalités*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Babu, R. Rajesh. 2017. “Law and Business: Comparative Perspectives.” Pp. 159–81 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Babu, R. Rajesh, and Manish Thakur. 2017. “The State of Management Education in India: Trajectories and Pathways.” Pp. 1–22 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Banik, Nilanjan. 2015. *The Indian Economy: A Macroeconomic Perspective*. New Delhi: SAGE.
- Baporikar, Neeta, ed. 2017. *Management Education for Global Leadership*. Pennsylvania: IGI Global.
- Baraldi, Enrico. 2020. *Passion and Entrepreneurship: Contemporary Perspectives and New Avenues for Research*. Cham (Switzerland): Palgrave Macmillan.
- Basham, Arthur Llewellyn. 1997. *A Cultural History of India*. Oxford: Oxford University

Press.

- Beck, Ulrich. 2016. *The Metamorphosis of the World: How Climate Change Is Transforming Our Concept of the World*. New York: John Wiley & Sons.
- Beck, Ulrich, Anthony Giddens, and Scott Lash. 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford: Stanford University Press.
- Becker, Howard S., ed. 1964. *The Other Side; Perspectives on Deviance*. New York: New York Free Press of Glencoe.
- Becker, Howard S. 2020. *Outsiders Études de sociologie de la déviance*. Paris: Éditions Métailié.
- Bénatouïl, Thomas. 1999. "Critique et pragmatique en sociologie: Quelques principes de lecture." *Annales: histoire, sciences sociales (French ed.)* 54(2):281–317. doi: 10.3406/ahess.1999.279749.
- Berg, Bruce L. 2001. *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon.
- Berger, Peter L., and Thomas Luckman. 1967. *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Doubleday.
- Berman, Elizabeth Popp. 2012. *Creating the Market University: How Academic Science Became an Economic Engine*. Princeton: Princeton University Press.
- Bernier, Luc. 2014. "Public Enterprises as Policy Instruments: The Importance of Public Entrepreneurship." *Journal of Economic Policy Reform* 17(3):253–66. doi: 10.1080/17487870.2014.909312.
- Berrebi-Hoffmann, Isabelle, and Michel Lallement. 2009. "À quoi servent les experts ?" *Cahiers internationaux de sociologie* 126(1):5–12. doi: 10.3917/cis.126.0005.
- Berthelot, Jean-Michel. 1998. *L'intelligence du social*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bhattacharya, Rajesh. 2017. "Business History: Travails and Trajectories." Pp. 201–28 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Bhide, Shashanka, V. N. Balasubramanyam, and K. L. Krishna. 2021. *Deciphering India's Services Sector Growth*. Abingdon: Routledge India.
- Billet, Bret L. 1993. *Modernization Theory and Economic Development: Discontent in the*

Developing World. Westport: Praeger.

- Blok, Anders. 2013. "Pragmatic Sociology as Political Ecology: On the Many Worths of Nature(s)." *European Journal of Social Theory* 16(4):492–510. doi: 10.1177/1368431013479688.
- Blumer, Herbert. 1969. *Symbolic Interactionism;: Perspective and Method*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Boltanski, Luc. 2009. *De La Critique: Précis de Sociologie de l'émancipation*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, Luc. 2012. *Love and Justice as Competences*. English ed. Cambridge: Polity Press.
- Boltanski, Luc, and Eve Chiapello. 1999. *Le Nouvel Esprit Du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, Luc, and Arnaud Esquerre. 2017. *Enrichissement: Une Critique de La Marchandise*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot. 1991. *De la justification: les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot. 2000. "The Reality of Moral Expectations: A Sociology of Situated Judgement." *Philosophical Explorations* 3(3):208–31. doi: 10.1080/13869790008523332.
- Boltanski, Luc, and Laurent Thévenot. 2006. *On Justification: Economies of Worth*. Princeton: Princeton University Press.
- Boudon, Raymond. 2008. "Mais Où Sont Les Théories Générales d'antan?" *Revue Européenne Des Sciences Sociales. European Journal of Social Sciences* (XLVI–140):31–50.
- Bouglé, Célestin. 1969. *Essais Sur Le Régime Des Castes*. 4e éd. Paris: Presses universitaires de France.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Editions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. 2005. *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity.
- Boutin, Gérald. 1997. *L'entretien de Recherche Qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boxenbaum, Eva. 2014. "Toward a Situated Stance in Organizational Institutionalism: Contributions From French Pragmatist Sociology Theory." *Journal of Management Inquiry* 23(3):319–23. doi: 10.1177/1056492613517464.

- Brass, Paul R. 2006. *The Politics of India since Independence*. Vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruce, Gregory Maxwell. 2022. "Persian Studies in India and the Colonial Universities, 1857–1947." *Iranian Studies* 55(3):719–40. doi: 10.1017/irn.2021.22.
- Burnham, James. 1960. *The Managerial Revolution*. Bloomington: Indiana University press.
- Carnoy, Martin, Prashant Loyalka, Maria Dobryakova, Rafiq Dossani, Katherine Kuhns, Rong Wang, and others. 2013. *University Expansion in a Changing Global Economy: Triumph of the BRICs?* California: Stanford University Press.
- Castells, Manuel. 1998. *La société en réseaux. [1], L'ère de l'information*. Paris: Fayard.
- Chakrabarty, Bidyut. 2018. *Constitutional Democracy in India*. First edition. London: Taylor and Francis.
- Chakravarti, Paromita. 2013. "Fantasies of Transformation: Education, Neoliberal Self-Making, and Bollywood." Pp. 42–56 in *Enterprise Culture in Neoliberal India*, edited by N. Gooptu. London: Routledge.
- Chambard, Olivia. 2020. "« Faire sauter l'idée toute faite que l'université est un lieu où on apprend. » La socialisation des étudiants à l'entrepreneuriat." *Societes contemporaines* N° 120(4):41–69.
- Chandra, Satish. 2012. *State, Society, and Culture in Indian History*. Oxford: University Press.
- Charle, Christophe, and Jacques Verger. 2012. *Histoire Des Universités*. Paris: Presses universitaires de France.
- Chatterji, Rakhahari. 2001. *Politics India: The State-Society Interface*. New Delhi: South Asian Publishers.
- Chebolu, Radha Mohan. 2013. "Reinventing Management Education in India: An Objective Framework." *The ICFAI Journal of Soft Skills* 7(1):49–58.
- Chen, Shu-Hsiang, Jaitip Nasongkhla, and J. Ana Donaldson. 2015. "University Social Responsibility (USR): Identifying an Ethical Foundation within Higher Education Institutions." *TOJET the Turkish Online Journal of Educational Technology* 14(4).
- Chibber, Vivek. 2003. *Locked in Place: State-Building and Late Industrialization in India*. Princeton: Princeton University Press.
- Chopra, Pran Nath. 2003. *A Comprehensive History of Modern India*. New Delhi: Sterling Publishers Private Limited.

- Christie, P. Maria Joseph, Ik-Whan G. Kwon, Philipp A. Stoeberl, and Raymond Baumhart. 2003. "A Cross-Cultural Comparison of Ethical Attitudes of Business Managers: India Korea and the United States." *Journal of Business Ethics* 46(3):263–87.
- Clark-Decès, Isabelle. 2011. *A Companion to the Anthropology of India*. UK: John Wiley & Sons.
- Cloutier, Charlotte, and Ann Langley. 2013. "The Logic of Institutional Logics: Insights From French Pragmatist Sociology." *Journal of Management Inquiry* 22(4):360–80. doi: 10.1177/1056492612469057.
- Collini, Stefan. 2012. *What Are Universities For?* London: Penguin UK.
- Comte, Auguste. 2017. *Cours sur l'histoire de l'Humanité (1849-1851)*. Genève: Librairie Droz.
- Cooley, Charles Horton. 1969. *Sociological Theory and Social Research: Selected Papers of Charles Horton Cooley*. Rev. and extended. New York: A.M. Kelley.
- Córdoba-Pachón, José-Rodrigo. 2020. *Creativity in Management Education A Systemic Rediscovery*. 1st ed. Cham: Springer.
- Coriat, Benjamin. 1979. *L'Atelier et La Chronomètre: Essai Sur Le Taylorisme, Le Fordisme et La Production de Masse*. Paris: C. Bourgeois.
- Côté, H., & Simard, D. (2008). What is the Meaning of the Integration of the Cultural Dimension into Schools, According to the Official Discourse of the Province of Quebec? *McGill Journal of Education / Revue Des Sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 327–350. <https://doi.org/10.7202/029702ar>
- Cragg, Wesley, Mark S. Schwartz, and David Weitzner. 2016. *Corporate Social Responsibility*. London: Routledge.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1975. "Play and Intrinsic Rewards." *Journal of Humanistic Psychology* 15(3):41–63. doi: 10.1177/002216787501500306.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 1997. *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, Mihaly. 2014. *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Netherlands: Springer.
- Csikszentmihalyi, Mihaly, and Isabella Selega Csikszentmihalyi. 1988. *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dameron, Stéphanie, and Thomas Durand, eds. 2017. *The Future of Management Education. Volume 1, Challenges Facing Business Schools around the World*. London: Palgrave Macmillan.
- Dayal, Ishwar. 2002. "Developing Management Education in India." *Journal of Management Research* 2(2):98.
- Debord, Guy. 2000. *Rapport sur la construction des situations: suivi de, Les situationnistes et les nouvelles formes d'action dans la politique ou l'art*. Paris: Mille et une nuits.
- Debord, Guy. 2006. *La société du spectacle*. Chicoutimi: J.-M. Tremblay.
- Delas, Jean-Pierre, and Bruno Milly. 2015. *Histoire des pensées sociologiques*. Paris: Armand Colin.
- Dépelteau, François. 2000. *La Démarche d'une Recherche En Sciences Humaines*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Desai, Meghnad. 2011. *The Rediscovery of India*. London: Bloomsbury Academic.
- Descombes, Vincent. 1991. "Science Sociale, Science Pragmatique." *Critique* (529–530):419–26.
- Dewey, John. 1957. *Human Nature and Conduct: An Introduction to Social Psychology*. New York: The Modern library.
- Diaz-Bone, R. (2023). An Interview with Luc Boltanski and Arnaud Esquerre on Enrichment: A Critique of Commodities. *Theory, Culture & Society*, 40(7–8), 17–32. <https://doi.org/10.1177/02632764221143946>
- Dilthey, Wilhelm. 1976. *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dilthey, Wilhelm. 1992. *Critique de la raison historique: introduction aux sciences de l'esprit et autres textes*. Paris: Les Editions du Cerf.
- Dinkel, Jurgen. 2018. *The Non-Aligned Movement: Genesis, Organization and Politics (1927-1992)*. Boston: Brill.
- Doctor, Gayatri. 2008. "Capturing Intellectual Capital with an Institutional Repository at a Business School in India." *Library Hi Tech* 26(1):110–25. doi: 10.1108/07378830810857843.
- Dodier, Nicolas. 1991. "Agir Dans Plusieurs Mondes." *Critique* 529–530:427–58.
- Donald, Angus. 2001. "Spirituality on the Syllabus: Indian School Of Business." *Financial*

Times, June 11, 14.

Drucker, Peter F. 1969. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. London: Heinemann.

Durkheim, Émile. 2013a. *Le Suicide*. France: Presses Électroniques de France.

Durkheim, Émile. 2013b. *Les Règles de La Méthode Sociologique*. France: PUF.

Eaton, Richard M. 2004. *Essays on Islam and Indian History*. New Delhi: Oxford University Press.

Education for All in India. 2023. "AIHES & Status of Higher Education 2023." Retrieved October 17, 2023 (<https://educationforallinindia.com/aihes-status-of-higher-education-india/>).

Eisenberg, Theodore, and Elizabeth Hill. 2003. "Arbitration and Litigation of Employment Claims: An Empirical Comparison." *Dispute Resolution Journal* 58(4):44-.

Emirbayer, Mustafa. 1997. "Manifesto for a Relational Sociology." *American Journal of Sociology* 103(2):281–317.

Erro-Garcés, Amaya. 2020. "Creativity and Emotions as Drivers for Social Entrepreneurship." *Journal of Social Entrepreneurship* 11(3):300–316. doi: 10.1080/19420676.2019.1640773.

Ewing, DW, and M. Saporta. 1992. *Au Coeur de La" Harvard Business School": Leçons et Stratégies de La Meilleure Business School*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Flanders, Ned A. 1970. *Analysing Teaching Behaviour*. New York: Wiley.

Fournier, Lori. 2004. *Building Business: A History of the Business School at Humber*. Toronto: Business School at Humber.

Frank, Andre Gunder. 1979. *Dependent Accumulation and Underdevelopment*. New York: Monthly Review Press.

Frank, André Gunder. 1980. *Crisis in the World Economy*. London: Heinemann.

Frank, André Gunder. 1981. *Reflections on the World Economic Crisis*. London, England: Hutchinson.

Frank, Andre Gunder. 1998. *ReOrient: Global Economy in the Asian Age*. Berkeley: University of California Press.

Gallo, Ester. 2017. *The Fall of Gods: Memory, Kinship, and Middle Classes in South India*.

Delhi: Oxford University Press.

Ganguly, Sumit, and Rahul Mukherji. 2011. *India since 1980*. New York: Cambridge University Press.

Gauthier, Benoît. 2003a. "Introduction." Pp. 1–18 in *Recherche sociale, 4e édition: De la problématique à la collecte des données*, edited by B. Gauthier. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, Benoît. 2003b. *Recherche Sociale, 4e Édition: De La Problématique à La Collecte Des Données*. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.

Ghate, Chetan. 2012. *The Oxford Handbook of the Indian Economy*. New York: Oxford University Press.

Gilman, Nils. 2003. *Mandarins of the Future: Modernization Theory in Cold War America*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Gingras, Yves. 2004. "L'université En Mouvement." *Égalité (Revue de La Société Acadienne d'analyse Politique)* (50):13–28.

Goffman, Erving. 1969. *Strategic Interaction*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Gond, Jean-Pascal, Bernard Leca, and Charlotte Cloutier. 2015. "An Economies-of-Worth Perspective on Strategy as Practice: Justification, Valuation and Critique in the Practice of Strategy." Pp. 199–219 in *Cambridge Handbook of Strategy as Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gooptu, Nandini. 2013. *Enterprise Culture in Neoliberal India*. London: Routledge.

Gottlob, Michael. 2011. *History and Politics in Post-Colonial India*. Oxford: Oxford University Press.

Goyal, Yugank. 2018. "The Phoenix of Interdisciplinarity in Higher Education." Pp. 333–64 in *The future of Indian universities: comparative and international perspectives*, edited by C. R. Kumar. New Delhi: Oxford University Press.

Greer, Jed, and Kavaljit Singh. 2000. "A Brief History of Transnational Corporations." *Global Policy Forum (GPF)*. Retrieved October 5, 2020 (<https://www.globalpolicy.org/empire/47068-a-brief-history-of-transnational-corporations.html>).

Grewal, J. S. 2011. *History, Literature, and Identity Four Centuries of Sikh Tradition*. Oxford: Oxford University Press.

- Guattari, Félix. 1984. *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics*. Harmondsworth: Penguin.
- Guattari, Félix. 2011. *Lignes de fuite: pour un autre monde de possibles*. La Tour-d'Aigue: Éditions de l'Aube.
- Hallinger, Philip, and Edwin M. Bridges. 2007. *A Problem-Based Approach for Management Education Preparing Managers for Action*. 1st ed. Dordrecht: Springer.
- Hawawini, Gabriel A. 2016. *The Internationalization of Higher Education and Business Schools: A Critical Review*. Singapore: Springer.
- Hawley, John Stratton, and Vasudha Narayanan. 2006. *The Life of Hinduism*. Berkeley: University of California Press.
- Hazelkorn, Ellen. 2011. *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. London: Palgrave Macmillan.
- Heehs, Peter. 1988. *India's Freedom Struggle 1857-1947 a Short History*. Oxford: Oxford University Press.
- Held, David. 1999. *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Hofstede, Geert, Gert Jan Hofstede, and Michael Minkov. 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition*. New York: McGraw Hill Professional.
- Hofstede, Gert Jan, Paul Pedersen, and Geert Hofstede. 2002. *Exploring Culture: Exercises, Stories, and Synthetic Cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Honneth, Axel. 2010. "Dissolutions of the Social: On the Social Theory of Luc Boltanski and Laurent Thévenot." *Constellations* 17(3):376–89. doi: 10.1111/j.1467-8675.2010.00606.x.
- Howard, Veena R. 2017. *Dharma: The Hindu, Jain, Buddhist and Sikh Traditions of India*. London: I.B.Tauris.
- Hunter, William Wilson. 1899. *A History of British India*. London: Longmans, Green, and Co.
- Hutton, J. H. 1963. *Caste in India: Its Nature, Function and Origins*. 4th ed. London: Oxford University Press.
- Jacobsen, Knut A. 2016. *Routledge Handbook of Contemporary India*. London: Routledge.
- Jacquemain, Marc. 2001. "Les Cités et Les Mondes: Le Modèle de La Justification Chez

Boltanski et Thévenot.”

Jafari, Maziar. 2016. “Étude Du Livre de Daniel Lerner" The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East" et de Sa Réception Par La Communauté Scientifique.” Université Laval, Quebec City.

Jafari, Maziar. 2018. “Book Review: Management Education in India: Perspectives and Practices by Manish Thakur and Rajesh R. Babu.” *LSE Review of Books*. Retrieved January 29, 2018 (<http://blogs.lse.ac.uk/lsereviewofbooks/2018/01/29/book-review-management-education-in-india-perspectives-and-practices-by-manish-thakur-and-rajesh-r-babu/>).

Jafari, Maziar. 2019a. “Book Review: D. A. Shepherd and H. Patzelt, Entrepreneurial Cognition.” *The Journal of Entrepreneurship* 28(1):196–99. doi: 10.1177/0971355718810276.

Jafari, Maziar. 2019b. *The Role of Traditional Knowledge in Indian Management Education*. Vol. ID 3459664. *SSRN Scholarly Paper*. ID 3459664. Rochester, NY: Social Science Research Network. doi: 10.2139/ssrn.3459664.

Jaffrelot, Christophe. 2011. *Religion, Caste and Politics in India*. London: Hurst & Co.

Jaffrelot, Christophe, Serge Granger, Karine Bates, and Mathieu Boisvert. 2013. *L'Inde et Ses Avatars*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

James, William. 2007. *The Principles of Psychology*. New York: Cosimo Classics.

Jammulamadaka, Nimruji. 2017. “A Postcolonial Critique of Indian’s Management Education Scene.” Pp. 23–42 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.

Jayal, Niraja Gopal, and Pratap Bhanu Mehta. 2010. *The Oxford Companion to Politics in India*. New Delhi: Oxford University Press.

Jayaram, Narayana. 2012. “Vers Un Statut de Rang Mondial? Le Système ITI et ITI Bombay.” Pp. 323–49 in *La voie de l'excellence académique: La création d'universités de recherche de rang mondial*, edited by J. Salmi and P. G. Altbach. World Bank Publications.

Jha, Manish K., and Pushpendra. 2021. “Contextualising India’s New Middle Class: Intersectionalities and Social Mobility.” Pp. 1–18 in *Beyond Consumption: India’s New Middle Class in the Neo-Liberal Times*, edited by M. K. Jha and Pushpendra. New Delhi: Routledge.

Joëlle Proust. n.d. *La Folie Dans La Place: Pathologies de l'interaction*. Editions EHESS.

- Joseph, Isaac. 1984. *Le passant considérable: essai sur la dispersion de l'espace public*. Paris: Librairie des méridiens.
- Joseph, Isaac. 1998. *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Joshi, Vijay. 2017. *India's Long Road: The Search for Prosperity*. New York: Oxford University Press.
- Julian, A. F. 2018. "Future of Indian Universities: Need for a Liberalized Legal Regime." Pp. 131–66 in *The future of Indian universities: comparative and international perspectives*, edited by C. R. Kumar. New Delhi: Oxford University Press.
- Kant, Immanuel. 1998. *Critique of Pure Reason*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, Immanuel. 2013. *Critique de la raison pure. tome 1*. Paris: Hachett (BNF).
- Kassel, Kerul, and Isabel Rimanoczy, eds. 2018. *Developing a Sustainability Mindset in Management Education*. First edition. London: Taylor and Francis.
- Kattumuri, Ruth. 2011. "Higher Education in India: The Legacy of Colonialism." Pp. 159–74 in *Colonialism and welfare: Social policy and the British imperial legacy*, edited by J. Midgley and D. Piachaud. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Kemple, Thomas M. 2007. "Spirits of Late Capitalism." *Theory, Culture & Society* 24(3):147–59. doi: 10.1177/0263276407075961.
- Kerr, Clark. 1967. *Métamorphose de l'université*. Paris: Éditions Économie et Humanisme, les Éditions Ouvrières.
- Khan, N. U., Sigamani Panneer, Sarika Tomar, and Shweta Malhotra. 2017. "The Relevance of Anthropology in Management Education in India." *International Journal of Business Anthropology* 7(1):85–97. doi: 10.33423/ijba.v7i1.1109.
- King, Roger, Simon Marginson, and Rajani Naidoo. 2011. *Handbook on Globalization and Higher Education*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.
- Knight, Jane, and Hans de Wit, eds. 1997. *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, Lionel. 2012. *Britain in India, 1858-1947*. London: Anthem Press.
- Krieger, M., & Andion, C. (2014). Legitimidade das organizações da sociedade civil: Análise de conteúdo à luz da teoria da capacidade crítica. *Revista de Administração Pública*, 48, 83–110. <https://doi.org/10.1590/S0034-76122014000100004>

- Krishnan, Venkat R. 2008. "Impact of MBA Education on Students' Values: Two Longitudinal Studies." *Journal of Business Ethics* 83(2):233–46.
- Kuhn, Thomas S. 1973. *La révolution copernicienne*. Paris: Fayard.
- Kuhn, Thomas S. 1996. *The Structure of Scientific Revolutions*. 3rd ed. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar, C. Raj. 2018. *The Future of Indian Universities: Comparative and International Perspectives*. First edition. New Delhi: Oxford University Press.
- Lafaye, Claudette, and Laurent Thévenot. 1993. "Une justification écologique ? Conflits dans l'aménagement de la nature." *Revue française de sociologie* 34(4):495–524. doi: 10.2307/3321928.
- Lahire, Bernard. 2005a. *L'esprit Sociologique*. Paris: La Découverte.
- Lahire, Bernard. 2005b. *L'homme pluriel*. Paris: Armand Colin.
- Lahire, Bernard. 2012. *Monde Pluriel. Penser l'unité Des Sciences Sociales*. Paris: Le Seuil.
- Lallement, Michel. 2017a. *Histoire des idées sociologiques 1; Des origines à Weber*. 5th ed. Paris: Armand Colin.
- Lallement, Michel. 2017b. *Histoire des idées sociologiques 2; De Parsons aux contemporains*. 5th ed. Paris: Armand Colin.
- Landfester, Ulrike, and Jörg Metelmann. 2018. *Transformative Management Education: The Role of the Humanities and Social Sciences*. First edition. Florida: Routledge.
- Laperrière, Anne. 2003. "L'observation Directe." Pp. 269–92 in *Recherche sociale, 4e édition: De la problématique à la collecte des données*, edited by B. Gauthier. Quebec: Les Presses de l'Université du Québec.
- Latour, Bruno. 1997. *Nous n'avons jamais été modernes: essai d'anthropologie symétrique*. Nouv. éd. Paris: La Découverte.
- Laval, Christian. 2009. "Les Nouvelles Usines Du Savoir Du Capitalisme Universitaire." *Revue Du MAUSS* (1):173–84.
- Lépineux, François, Jean-Jacques Rosé, Carole Bonanni, and Sarah Hudson. 2016. *La RSE - La Responsabilité Sociale Des Entreprises*. Dunod.
- Lerner, Daniel. 1958. *The Passing of Traditional Society: Modernizing the Middle East*. London: Free Press ; Collier-Macmillan.

- Lipset, Seymour Martin. 1981. *Political Man: The Social Bases of Politics*. Expanded ed. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Livet, Pierre. 2005. *Les Diverses Formes de Raisonnement Par Cas*. Paris: EHESS.
- Lyotard, Jean François. 2013. *La Condition Postmoderne: Rapport Sur Le Savoir*. Paris: Editions de Minuit.
- Mahadevan, B. 2012. "Leadership Lessons from Bhagavad Gita." *Impact* (July 2012):13–16.
- Mankekar, Purnima. 2013. "'We Are like This Only': Aspiration, Jugaad, and Love in Enterprise Culture." Pp. 27–41 in *Enterprise Culture in Neoliberal India*, edited by N. Gooptu. London: Routledge.
- Marques, Joan, and Satinder Dhiman. 2020. *Social Entrepreneurship and Corporate Social Responsibility*. 1st ed. 2020. Cham (Switzerland): Springer.
- Maslow, Abraham H. 1970. *Motivation and Personality*. 2d ed. New York: Harper & Row.
- McCartney, Matthew. 2019. *The Indian Economy*. Newcastle: Agenda Publishing Limited.
- McGuire, Meredith Lindsay. 2011. "'How to Sit, How to Stand': Bodily Practice and the New Urban Middle Class." Pp. 115–36 in *A Companion to the Anthropology of India*, edited by I. Clark-Decès. John Wiley & Sons, Ltd.
- McGuire, Meredith Lindsay. 2013. "The Embodiment of Professionalism: Personality-Development Programmes in New Delhi." Pp. 109–23 in *Enterprise Culture in Neoliberal India: Studies in Youth, Class, Work and Media*, edited by N. Gooptu. London: Routledge.
- McLeod, John author. 2015. *The History of India*. Second edition. California: Greenwood.
- McLeod, W. H. 1999. *Sikhs and Sikhism*. New Delhi: Oxford University Press.
- McNeill, Patrick, and Steve Chapman. 2005. *Research Methods*. London: Routledge.
- Mead, George Herbert. 1972. *Mind, Self & Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago press.
- Mehta, S. R. 2018. "Creating Educational Excellence: The Role of Culture at the Indian Institute of Management, Ahmedabad." Pp. 250–90 in *The future of Indian universities: comparative and international perspectives*, edited by C. R. Kumar. New Delhi: Oxford University Press.
- Menon, Nivedita, and Aditya Nigam. 2007. *Power and Contestation: India since 1989*.

London: Zed Books.

Merton, Robert K., and Elinor Barber. 2011. *The Travels and Adventures of Serendipity: A Study in Sociological Semantics and the Sociology of Science*. Princeton: Princeton University Press.

Metcalf, Barbara, and Thomas R. Metcalf. 2012. *A Concise History of Modern India*. 3rd ed. Cambridge [England] ; Cambridge University Press.

Miles, Edward W. 2016. *The Past, Present, and Future of the Business School*. London: Palgrave Macmillan.

Minkov, Michael, and Geert Hofstede. 2013. *Cross-Cultural Analysis: The Science and Art of Comparing the World's Modern Societies and Their Cultures*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Moore, Barrington. 1969. *Les origines sociales de la dictature et de la démocratie*. Paris: F. Maspero.

Morris, Michael W., Katherine Y. Williams, Kwok Leung, Richard Larrick, M. Teresa Mendoza, Deepti Bhatnagar, Jianfeng Li, Mari Kondo, Jin-Lian Luo, and Jun-Chen Hu. 1998. "Conflict Management Style: Accounting for Cross-National Differences." *Journal of International Business Studies* 29(4):729–47.

Mukherjee, Debarshi. 2014. "Factors of Management Education in India as Perceived by Learners and Providers: An Empirical Study." *Vision (New Delhi, India)* 18(2):73–80. doi: 10.1177/0972262914527872.

Mukherjee, Mithi. 2010. *India in the Shadows of Empire a Legal and Political History, 1774-1950*. New Delhi: Oxford University Press.

Naccache, Philippe, and Bernard Leca. 2008. "Luc Boltanski and Laurent Thévenot: On Justification: Economies of Worth." *Administrative Science Quarterly* 53(4):762–64. doi: 10.2189/asqu.53.4.762.

Nakamura, Jeanne, and Mihaly Csikszentmihalyi. 2014. "The Concept of Flow." Pp. 239–63 in *Flow and the Foundations of Positive Psychology: The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi*, edited by M. Csikszentmihalyi. Dordrecht: Springer Netherlands.

Nambiar, Divya. 2013. "Creating Enterprising Subjects through Skill Development: The Network State, Network Enterprises, and Youth Aspirations in India." Pp. 57–72 in *Enterprise Culture in Neoliberal India: Studies in Youth, Class, Work and Media*, edited by N. Gooptu. London: Routledge.

Nayyar, Gaurav. 2012. *The Service Sector in India's Development*. Cambridge: University

Press.

- Neog, Bhaskarjit. 2017. "Business Cannot Be as Usual: Business Ethics Education in India." Pp. 127–40 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Newfield, Christopher. 2009. "Structure et Silence Du Cognitariat." *Multitudes* (4):68–78.
- Niumai, Ajailiu, and Abha Chauhan. 2022. *Gender, Law and Social Transformation in India*. Singapore: Springer.
- Nowotny, Helga, Peter Scott, and Michael Gibbons. 2001. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Nowotny, Helga, Peter Scott, and Michael Gibbons. 2003. "Introduction: 'Mode 2' Revisited: The New Production of Knowledge." *Minerva (London)* 41(3):179–94. doi: 10.1023/A:1025505528250.
- Olivier De Sardan, J. P. 2001. "Les Trois Approches En Anthropologie Du Développement." *Revue Tiers Monde* 42(168):729–54.
- Palit, Amitendu. 2009. "Growth of Special Economic Zones (SEZs) in India: Issues and Perspectives." *Journal of Infrastructure Development* 1(2):133–52. doi: 10.1177/097493060900100203.
- Panagariya, Arvind. 2008. *India: The Emerging Giant*. Oxford: Oxford University Press.
- Panda, Abinash, and Rajen K. Gupta. 2014. "Making Academic Research More Relevant: A Few Suggestions." *IIMB Management Review* 26(3):156–69.
- Pankaj, Ashok K., and Ajit Kumar Pandey. 2019. *Dalits, Subalternity and Social Change in India*. New York: Routledge.
- Passeron, Jean-Claude, and Jacques Revel. 2005. *Penser par cas*. Paris: École des hautes études en sciences sociales.
- Patton, Laurie L. 2008. *The Bhagavad Gita*. London: Penguin.
- Paulsson, Jan. 2013. *The Idea of Arbitration*. Oxford: University Press, Oxford University Press, Incorporated.
- Peirce, Charles S. 2001. *Chance, Love, and Logic: Philosophical Essays*. First edition. London: Routledge.
- Perdikis, Nicholas, ed. 2018. *The Indian Economy: Contemporary Issues*. First edition.

London: Taylor and Francis.

- Pernkopf-Konhäusner, Katharina. 2014. "The Competent Actor: Bridging Institutional Logics and French Pragmatist Sociology." *Journal of Management Inquiry* 23(3):333–37. doi: 10.1177/1056492613517467.
- Pestre, Florent. 2013. *La responsabilité sociale des entreprises multinationales: stratégies et mise en oeuvre*. Paris: L'Harmattan.
- Popper, Karl R. 2002. *The Logic of Scientific Discovery*. London: Routledge.
- Prasad, Rama, Chris Rowley, and Anurag Narayan Banerjee. 2018. *Changing the Indian Economy: Renewal, Reform and Revival*. Netherland: Elsevier Ltd.
- Press, Stanford University. n.d. "Global Transformations: Politics, Economics, and Culture | David Held and Anthony G. McGrew, David Goldblatt and Jonathan Perraton." Retrieved April 5, 2020 (<http://www.sup.org/books/title/?id=1565>).
- Quoquab, Farzana, and Jihad Mohammad, eds. 2019. *Green Behavior and Corporate Social Responsibility in Asia*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Raj, S. N. Rajesh, and Komol Singha. 2021. *Routledge Handbok of Post-Reform Indian Economy*. New Delhi: Routledge India.
- Ravichandran, N. 2009. "A Perspective on Management Education in India." *The Financial Express*. Retrieved June 4, 2019 (<https://www.financialexpress.com/archive/a-perspective-on-management-education-in-india/527793/>).
- Rawat, Ramnarayan S. 2016. *Dalit Studies*. Durham: Duke University Press.
- Ray, P. 2017. "Teaching Economics in a Management School: Some Personal Quandaries." Pp. 111–25 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Rist, Gilbert. 2007. *Le développement*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Robb, Peter. 2011. *A History of India*. 2nd ed. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Robson, Colin. 2002. *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. 2nd ed.. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ross, George. 2000. "Capitalism and Its Spirits?" *French Politics, Culture & Society* 18(3):103–8.
- Rostow, W. W. (Walt Whitman). 1990. *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist*

- Manifesto*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roy Chowdhury, Sunandan. 2017. *Politics, Policy and Higher Education in India*. Singapore: Springer.
- Roy, Satyaki. 2020. *Contours of Value Capture: India's Neoliberal Path of Industrial Development*. Cambridge: University Press.
- Sahoo, Kalpana. 2012. "Present Scenario of Management Education in India." *SIES Journal of Management* 8(1):74–82.
- Salmi, Jamil, and Philip G. Altbach, eds. 2012. *La Voie de l'excellence Académique: La Création d'universités de Recherche de Rang Mondial*. Washington: World Bank Publications.
- Sangeetha Rao, R. 1989. *Caste System in India: Myth and Reality*. New Delhi: India Publishers and Distributors.
- Sanusi, Edwin Setiawan. 2018. "Three Essays on the Role of Emotions in Entrepreneurship." Washington State University.
- SarDesai, D. R. 2008. *India: The Definitive History*. Boulder: Westview Press.
- Sarkar, Sumit, and Tanika Sarkar. 2014. *Caste in Modern India: A Reader*. Ranikhet: Permanent Black.
- Sassen, Saskia. 2009. *La globalisation: une sociologie*. Paris: Gallimard.
- Sassen, Saskia. 2014. *Expulsions: Brutality and Complexity in the Global Economy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sassetti, Sara. 2021. *Entrepreneurship and Emotions: Insights on Venture Performance*. Bingley (U.K.): Emerald Publishing Limited.
- Sauvayre, Romy. 2013. *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Schnapper, Dominique. 1999. *La Compréhension Sociologique: Démarche de l'analyse Typologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schwartz, Shalom H. 1992. "Universals in the Content and Structure of Values - Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries." *Advances In Experimental Social Psychology* 25:1–65.
- Scott, Peter, Camille Limoges, Helga Nowotny, Martin Trow, Michael Gibbons, and Simon Schwartzman. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and*

- Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.
- Searle, Llerena Guiu. 2016. *Landscapes of Accumulation: Real Estate and the Neoliberal Imagination in Contemporary India*. Chicago: University of Chicago Press.
- Seddon Wallack, Jessica. 2003. "Structural Breaks in Indian Macroeconomic Data." *Economic and Political Weekly* 38(41):4312–15.
- Sen, Amartya. 1997. *On Economic Inequality*. Enlarged edition. Oxford: Clarendon Press.
- Sen, Amartya. 2001. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Amartya. 2002. *Rationality and Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, Sailendra Nath. 2017. *An Advanced History of Modern India*. Delhi: Primus Books.
- Shah, Zahra. 2022. "Reordering Languages: Persian and the Colonial State in India, c.1820–1873." *Paedagogica Historica* 1–22. doi: 10.1080/00309230.2022.2105153.
- Shankar Nayak, Bhabani. 2022. "Interdisciplinary Limits of Creative Business Education." Pp. 305–14 in *Creative Business Education: Exploring the Contours of Pedagogical Praxis*, edited by P. Powell and B. Shankar Nayak. Cham: Springer International Publishing.
- Sharma, Megha, and Sumanta Basu. 2017. "Management of Mathematics or Mathematics of Management: Quantitative Methods in Management." Pp. 91–109 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Shepherd, Dean A., and Holger Patzelt. 2018. *Entrepreneurial Cognition; Exploring the Mindset of Entrepreneurs*. Cham (Switzerland): Springer.
- Shome, Parthasarathi. 2023. *The Creation of Poverty and Inequality in India: Exclusion, Isolation, Domination and Extraction*. Bristol: University Press.
- Silber, Ilana Friedrich. 2003. "Pragmatic Sociology as Cultural Sociology: Beyond Repertoire Theory?" *European Journal of Social Theory* 6(4):427–49. doi: 10.1177/13684310030064004.
- Simmel, Georg. 1971. *On individuality and social forms: selected writings*. Chicago: University of Chicago Press.
- Singh, Archana. 2016. *Process of Social Value Creation: A Multiple Case Study on Social Entrepreneurship in India*. Place of publication not identified: Springer.
- Singh, J. P. 2014. "Family in India: Problems and Policies." in *Handbook of family policies*

- across the globe*, edited by M. Robila. New York: Springer.
- Singh, Khushwant. 2004. *A History of the Sikhs*. 2nd ed. New Delhi: Oxford University Press.
- Singh, Pashaura, and Louis E. Fenech. 2014. *The Oxford Handbook of Sikh Studies*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinha, Abhrajit. 2015. "India's Services Revolution Amidst Worldwide Structural Change." *Journal of Quantitative Economics: Journal of the Indian Econometric Society* 13(2):253–84. doi: 10.1007/s40953-015-0015-2.
- Sinha, Anup. 2017. "From Management Institutes to Business Schools: An Indian Journey." Pp. 43–53 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Sinha, P. R. 2018. "Building New Institutions of Excellence in India: Three Case Studies of Innovation." Pp. 106–28 in *The future of Indian universities: comparative and international perspectives*, edited by C. R. Kumar. New Delhi: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., and Shane J. Lopez. 2009. *Oxford Handbook of Positive Psychology*. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Solomon, R. C. 1993. "Business Ethics." Pp. 354–65 in *A Companion to ethics, Blackwell companions to philosophy (2)*, edited by P. Singer. Oxford, UK: Blackwell Reference.
- Steyaert, Chris, Timon Beyes, and Martin Parker, eds. 2016. *The Routledge Companion to Reinventing Management Education*. Basingstoke: Taylor & Francis Ltd.
- Stoyanov, Stoyan. 2017. *An Analysis of Abraham H. Maslow's a Theory of Human Motivation*. Milton: Macat International Limited.
- Sundar, Pushpa. 2013. *Business and Community: The Story of Corporate Social Responsibility in India*. Los Angeles: SAGE.
- Taupin, Benjamin. 2012. "The More Things Change... Institutional Maintenance as Justification Work in the Credit Rating Industry." *Management* 15(5):529–62. doi: 10.3917/mana.155.0529.
- Thakur, Devendra Singh. 2020. "Special Economic Zones in India: Establishment, Challenges, and Possibilities." *International Journal of Productivity and Quality Management* 1(1):1-. doi: 10.1504/IJPQM.2020.10033887.
- Thakur, Manish. 2017. "(Invisible) Disciplines: Sociology and Management." Pp. 183–99 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.

- Thakur, Manish, and R. Rajesh Babu. 2017. *Management Education in India: Perspectives and Practices*. Singapore: Springer.
- Thévenot, L., M. Moody, and C. Lafaye. 2000. "Forms of Valuing Nature: Arguments and Modes of Justification in Environmental Disputes." Pp. 229–72 in *Rethinking Comparative Cultural Sociology: Politics and Repertoires of Evaluation in France and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thévenot, Laurent. 1990. "L'action Qui Convient." *Les Formes de l'action* 1:39–69.
- Tomlinson, B. R. 2013. *The Economy of Modern India*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trow, Martin A. 1973. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education: Conference on Future Structures of Post-Secondary Education, Paris 26th-29th June 1973*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development Directorate for Scientific Affairs, Conference on Future Structures of Post-secondary Education.
- Trow, Martin A. 2010. *Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Turner, Bryan S. 2007. "Extended Review Justification, the City and Late Capitalism: The New Spirit of Capitalism—By Luc Boltanski and Eve Chiapello." *The Sociological Review* 55(2):410–15.
- UNESCO Institute For Statistics. 2022. "Global Flow of Tertiary-Level Students."
- Vakkayil, Jacob. 2017. "Maslow or Mahabharat? Dilemmas in Teaching Organizational Behaviour in Management Institutes of India." Pp. 81–90 in *Management Education in India: Perspectives and Practices*, edited by M. Thakur and R. R. Babu. Singapore: Springer.
- Van den Bossche, Piet. 2009. *Real Learning Opportunities at Business School and Beyond*. Dordrecht: Springer.
- Vinokur, Annie. 2003. "Les Politiques Nationales d'éducation Entre Le Global et Le Local." in *Éducation, famille et dynamiques démographiques*, edited by M. Cosio, R. Marcoux, M. Pilon, and A. Quesnel. Paris: CICRED.
- Wallerstein, Immanuel. 2006. *Comprendre le monde: introduction à l'analyse des systèmes-monde*. Paris: La Découverte.
- Wallerstein, Immanuel Maurice. 2004a. *L'Occident, le capitalisme et le système-monde moderne*. Chicoutimi: J-MTremblay.

- Wallerstein, Immanuel Maurice. 2004b. *World-Systems Analysis: An Introduction*. Durham: Duke University Press.
- Wallerstein, Immanuel Maurice. 2011. *The Modern World-System*. Berkeley: University of California Press.
- Walliman, Nicholas. 2006. *Social Research Methods*. London: SAGE.
- Walsh, J. P. 1995. "Managerial and Organizational Cognition: Notes from a Trip Down Memory Lane." *Organization Science* 6(3):280–321. doi: 10.1287/orsc.6.3.280.
- Watts, Phil, and Lord Holme. 1999. *Corporate Social Responsibility: Meeting Changing Expectations*. Geneva: World Business Council for Sustainable Development.
- Weber, James, and David M. Wasieleski, eds. 2018. *Corporate Social Responsibility*. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Weber, Max. 2000. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Flammarion.
- Weber, Max. 2003a. *Économie et Société*. Paris: Pocket.
- Weber, Max. 2003b. *Le savant et le politique: la profession et la vocation de savant*. Paris: La Découverte.
- Weinstein, Jay A. 2010. *Social Change*. 3rd ed. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Wolpert, Stanley A. 2009. *A New History of India*. 8th ed. New York: Oxford University Press.
- Yamahata, Chosein. 2022. *Social Transformations in India, Myanmar, and Thailand. Volume II, Social Transformation in India, Myanmar, and Thailand*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Yeravdekar, Swati, and Abhishek Behl. 2017. "Benchmarking Model for Management Education in India: A Total Interpretive Structural Modeling Approach." *Benchmarking: An International Journal* 24:666–93. doi: 10.1108/BIJ-06-2016-0082.

Annexes

A. Guide d'entrevue

The questions in green color are asked if the student does not address them in their responses.

Part 1: Social background

Demographic questions (age; family and educational background; mother tongue and geography of origin in India; professional background)

Part 2: Self-perceptions, educational motivations, and general tendencies

1. Who are you? How do you describe yourself?
2. How do you define your identity?
3. Why did you choose to study MBA?
4. What motivated you to undertake an MBA program? Specifically, did individuals or circumstances play a role, or does it meet personal goals and interests?
5. Was networking important for you when choosing to study MBA? Why and How?
6. Please indicate the stage of your MBA studies and your specialization (focus).
7. Please talk about your experiences in this institute.
8. Do you describe yourself more as “task-oriented” or “result-oriented” person? Please explain!
9. Indicate three possible jobs you project to have after being graduated from MBA program.
10. Are you more inclined into business administration in your future career or entrepreneurship? Why?
11. Who is a good leader in your opinion?

Part 3: Opinions on MBA studies, and education motivations (follow-up)

1. In your opinion: What is the actual goal of MBA program in your institute?

2. In your opinion: What should be the main goal of MBA programs in Indian institutes and your institute in particular?
3. How do you conduct your relationships with other students (in this institute)?
(They may be your friends, but your relationships with them will probably exceed a simple friendship and may become more professional. Please describe!)
4. Do you think you will keep in touch with the aforementioned students after your graduation? How?
5. Are you in contact with other MBA students in other Indian institutes? How?
6. Please mention the importance of the following motivations in your pursuit of management education (High; Medium; Low): earning money, getting promotion at work, interest in the nature of management as a work, personality development and leadership, having control (and autonomy) at work, (finding) purpose in life, (getting) dignity, (getting) self-respect and (having) respect for others (*related to social sensitivity*), skill development, networking, (making a) personal brand(ing).
7. If you think that financial reasons were the main ones based on which you chose to study MBA, please explain its meaning for you. Why do you want to be rich?

What mainly would you want to do with money (money for money, money for benefiting from the life, money for helping the people, money for power, money for social status, etc.)?

8. Which one is more important for your future career: *job security* or *freedom/flexibility at work*?

Part 4: Entrepreneurship and entrepreneurial cognition

1. What is the goal of entrepreneurship?
2. Who is a good entrepreneur?
3. As a possible entrepreneur, how will you need to prove that you are a competent entrepreneur?

4. What are the differences between business administration and entrepreneurship?
5. Do you think that entrepreneurship is something that can be taught at university or is it a competency that a person should obtain during his lifetime?
6. What leads you to qualify an idea as brilliant in (the world of) entrepreneurship? Is it essentially about the profit it generates?
7. How should be the base of “entrepreneurial decision-making” process?
8. How should be the administrative structure of entrepreneurship?
9. On which principles entrepreneurial decision makers should build their judgements when conducting different projects? (*Ex. Profit, or effectiveness, popularity, social acceptability, social influences, ...*)
10. Who is a greater (worthier) entrepreneur than another one? Please explain further!
11. Situation: You have an entrepreneurial idea. What evidence and justifications will you need to present to your (potential) colleagues to convince them that this idea is worth pursuing?
12. What is an entrepreneurial opportunity? How should entrepreneurs react to a good opportunity?
13. What are the main challenges/obstacles of future entrepreneurs in India? How can they overcome these challenges?
14. Name some of important competencies that an entrepreneur should have!
15. What are the main characteristics of an “entrepreneurial leader”?
16. What are differences between an entrepreneur and a traditional businessman?
17. What are differences between entrepreneurship and family business?
18. Should entrepreneurs manage all the sectors in their entrepreneurial project by their own (*Operation management, business/commerce management or capital management, human resource management*) or they should just supervise the whole process?

Part 5: Business administration and business cognition

1. Who is a good company director (*middle to high level*)?
2. Generally speaking, who is a good corporate director (*middle to high level*) in the opinion of Indians?
3. As a potential company director (*middle to high level*), how will you have to prove that you are qualified for the position?
4. What should be the role of a corporate director or manager (*middle to high level*) at workplace?
5. How could a business administrator or manager (*middle to high level*) become the CEO of a company?
6. **How should corporate directors (*middle to high level*) coordinate their relationships with their superiors and subordinates?**
7. What is a business opportunity? Are there any differences between a business opportunity and an entrepreneurial opportunity?
8. What are the main challenges/obstacles of future business administrators and managers in India? How can they overcome such challenges?
9. Who is a greater (worthier) business administrator/manager than another one in a particular company? Please explain!

Part 6: Tendencies towards management sectors

1. Which one is the most important domain for you in your future career: *Operations management, business/commerce management, capital (financial) management, human resource management*? Why?
2. Do you think that public sector is still relevant in India? Do you think that MBA educated people could also work in public sector management? How?
3. How should be the relations between public sector and private sector in India?

Part 7: Opinions on preferred positions in organizations and organizational identity

1. What position do you wish to occupy in the company or organization in which you will work? What type of work would you like to get?

2. Is there a particular type of organization/company you want to work in? (Ex. IT company, financial, manufacturing, hospitality, consumer goods, etc.)
Why?
3. Which skills and knowledge do you think you have gained during your studies in this institute which will help you for your future career?
4. What are the most important general skills that MBA students need to develop for their future careers?
5. How would you improve your relations with your colleagues at your prospective workplace?
6. How important your professional career will be in definition of your identity?
7. How important are “autonomy” and “flexibility” in your future career? Why?
8. Do you see any differences between “employees” and “workers”? How are they involved in business companies and entrepreneurial projects?
9. Is “reorganization” important for companies? Please explain!

Part 8: Opinions on uncertainty management and networking

1. How important is the ability of crisis management for your future career?
How would you gain it?
2. Do you think you can efficiently manage “uncertainty” in your future career?
What role do your experiences in this institute play in that matter?
3. How important is networking in your future career? How will you improve it?
4. What personal skills do you acquire during your MBA studies that will help you develop networks in the future!

Part 9: Opinions on the great-ness and life directions

1. What is the purpose of life (a general answer)?
2. What is the purpose of work in general?
3. How should someone deal with suffering and boredom in life and especially at work?

4. What is greatness (worth) in your opinion? What makes an individual a great (worthy) one (or greater (worthier) than another one)? (In case of incomplete answer: Is it only being rich?)
5. What makes an individual important? (In case of incomplete answer: Is it only being popular?)
6. What type of organization do you prefer to work in? (Organic (horizontal) organizations or mechanic (vertical) organizations?) Why?
7. Please name some of your role-models and reference people for your future career? Please explain why you chose them!
8. Do you think that a manager/entrepreneur should carry out multiple types of activities simultaneously? (For ex., imagine a manger is doing work and simultaneously he is a very good sportive person! What do you think in that matter?)

Part 10: Opinions on value and price determination

- 1- In reality, what determines the price of a “commodity/service (merchandise)”? Does it apply to any “commodity/service (merchandise)” of any type?
- 2- How should the price of a “commodity/service (merchandise)” be determined? Does it apply to any “commodity/service (merchandise)” of any type?
- 3- Situation: You are going to be the “commercial director” of a company whose main objective is to market “hand-made traditional sculptures made in a village” by a network of specialized people in large Indian cities. Describe how you are going to manage this business idea and specify the main factors that are supposed to determine the price (value) of these objects!

Part 11: Opinions on business ethics

1. Do you think ethics are important in business management and entrepreneurship? Explain yourself!
2. What should be the code of conduct for Indian business managers and entrepreneurs?

3. Which one should be more important for a company: having more money or having more social influence and control?
4. For an MBA graduate, what rules/ethical bases/legislations determine how they should earn their financial gain?
5. Do you agree that it is acceptable for a manager to deliberately ignore the law (in very few situations) in pursuit of his (or her) objectives?
6. What is the primary responsibility of citizens towards their society and other citizens in general?
7. Do business managers and entrepreneurs have any particular responsibility towards other citizens?

Part 12: Cultural and social backgrounds (follow-up) and opinions on reservation and caste system

1. Which of the following categories do you identify yourself:

General; SC; ST; OBC (*with or without reservation*)

2. What is your religious affiliation? How religious are you?
3. In which social class do you categorize yourself? (Upper class, Upper-middle class, Middle class, Low-middle class, Low class)
4. What do you think about the caste system in India? Do you think it plays any role at workplace and education system?
5. What do you think about reservation system in India?
6. Do you think private sector should somehow follow the reservation system?

Part 13: Experiences of MBA studies and changes of opinions due to MBA studies (follow-up)

1. How did your opinions about any of the mentioned topics change during your MBA training in this institute?
2. In case of female respondents: Do you think that, being a woman impacted your experiences during your MBA studies in this institute?

B. L 'approbation éthique**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa

Office of Research Ethics and Integrity

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL**Numéro du dossier / Ethics File Number**

S-03-19-1360

Titre du projet / Project Title

Comparative Study of 'systems of justification' among Indian students of business/management institutions; Cases of study: Private and Public business/management institutions in province of Karnataka

Type de projet / Project Type

Thèse de doctorat / Doctoral thesis

Statut du projet / Project Status

Renouvelé / Renewed

Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)

10/05/2019

Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)

09/05/2022

Équipe de recherche / Research Team**Chercheur /
Researcher****Affiliation****Role**

Maziar JAFARY

Département de sociologie et d'anthropologie / Department of Sociology and Anthropology

Chercheur Principal / Principal Investigator

André TREMBLAY

Département de sociologie et d'anthropologie / Department of Sociology and Anthropology

Superviseur / Supervisor

Israël FORTIN

Indian Institute of Management Bangalore

Coordonnateur de recherche /
Research Coordinator**Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments**

C. Caractéristiques des répondants et types de discours mobilisés

1. Caractéristiques

Tableau 8 Les caractéristiques socio-démographiques des répondants

Code	Âge	Sexe	Appartenance et engagement religieux	Catégorie	Classe sociale
1.1	24	Homme	Hindou	*	Classe moyenne
1.2	26	Homme	Hindou	Général	Classe moyenne supérieure
1.3	26	Homme	Hindou	Général	Classe moyenne
1.4	25	Femme	Hindou	Général	Classe moyenne supérieure
1.5	25	Homme	Hindou	Général	Classe moyenne
1.6	23	Homme	Catholic	*	*
1.7	26	Homme	Hindou	*	Classe moyenne
1.8	25	Femme	Hindou (peu religieux)	SC	Classe moyenne
1.9	*	Homme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne
1.10	23	Femme	Hindou	Général	Classe moyenne
1.11	26	Homme	Hindou (peu religieux)	OBC	Classe moyenne inférieure
1.12	27	Homme	Hindou (peu religieux)	OBC sans réservation	Classe moyenne inférieure
1.13	*	Femme	Hindou (peu religieux)	*	Classe moyenne

Code	Âge	Sexe	Appartenance et engagement religieux	Catégorie	Classe sociale
1.14	24	Homme	Hindou (peu religieux)	OBC avec réservation	Classe moyenne
1.15	25	Femme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne
1.16	24	Femme	Hindou	Général	Classe moyenne
1.17	24	Homme	Hindou	*	*
1.18	25	Femme	Hindou (peu religieux)	OBC avec réservation	Classe moyenne
1.19	25	Femme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne supérieure
1.20	26	Homme	Hindou (non religieux)	Général	Classe moyenne supérieure
1.21	22	Homme	Hindou (peu religieux)	OBC avec réservation	*
1.22	26	Homme	Chrétien (peu religieux)	SC	Classe moyenne supérieure
2.1	21	Homme	Hindou (peu religieux)	*	Classe moyenne
2.2	21	Homme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne supérieure
2.3	26	Homme	Hindou	Général	Classe moyenne
2.4	22	Femme	Chrétien	Général	Classe moyenne
3.1	21	Femme	Chrétien	Général	Classe moyenne
3.2	22	Femme	Hindou (peu religieux)	OBC	Classe moyenne
3.3	23	Femme	Chrétien	Général	Classe moyenne

Code	Âge	Sexe	Appartenance et engagement religieux	Catégorie	Classe sociale
3.4	23	Femme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne supérieure
3.5	25	Femme	Hindou	Général	Classe moyenne supérieure
3.6	24	Homme	Hindou	OBC avec réservation	Classe moyenne supérieure
3.7	21	Femme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne supérieure
3.8	24	Femme	Chrétien	Général	Classe moyenne supérieure
3.9	23	Homme	Chrétien	Général	Classe moyenne supérieure
3.10	23	Femme	Chrétien	OBC sans réservation	Classe moyenne supérieure
3.11	22	Femme	Chrétien	Général	Classe moyenne supérieure
3.12	22	Femme	Musulman	OBC sans réservation	Classe moyenne
4.1	22	Femme	Chrétien	*	Classe moyenne
4.2	24	Homme	Hindou	OBC sans réservation	Classe moyenne supérieure
4.3	24	Homme	Hindou (peu religieux)	Général	Classe moyenne
4.4	24	Homme	Hindou	Général	Classe moyenne
4.5	23	Homme	Hindou	OBC sans réservation	Classe moyenne
4.6	*	Homme	Hindou (peu religieux)	SC	Classe moyenne
4.7	23	Homme	Musulman (peu religieux)	OBC (sans réservation)	Classe moyenne

Code	Âge	Sexe	Appartenance et engagement religieux	Catégorie	Classe sociale
4.8	23	Femme	Hindou (peu religieux)	SC	Classe moyenne
4.9	22	Femme	*	*	*

2. Discours mobilisés

Tableau 9 La mobilisation des discours de justification chez les répondants

Code de répondant	Domestique	Inspiration	Renommé	Marchand	Industriel	Par projet	Impact social
1.1	Moyen	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	Fort	Fort
1.2	Moyen	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Faible	Fort
1.3	Faible	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
1.4	Moyen	Fort	Faible	Faible	Faible	Fort	Fort
1.5	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Faible	Fort
1.6	Faible	Faible	Faible	Moyen	Fort	Moyen	Fort
1.7	Faible	Faible	Faible	Fort	Fort	Moyen	Fort
1.8	Faible	Fort	Faible	Fort	Moyen	Moyen	Fort
1.9	Faible	Faible	Faible	Moyen	Fort	Moyen	Fort
1.10	Faible	Moyen	Faible	Fort	Fort	Moyen	Moyen
1.11	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Fort
1.12	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
1.13	Moyen	Fort	Faible	Faible	Moyen	Moyen	Fort
1.14	Faible	Fort	Moyen	Moyen	Fort	Moyen	Fort
1.15	Moyen	Fort	Moyen	Faible	Moyen	Moyen	Fort

<i>Code de répondant</i>	Domestique	Inspiration	Renommé	Marchand	Industriel	Par projet	Impact social
<i>1.16</i>	Faible	Fort	Faible	Moyen	Fort	Moyen	Moyen
<i>1.17</i>	Faible	Fort	Faible	Fort	Fort	Moyen	Moyen
<i>1.18</i>	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Fort	Moyen	Moyen
<i>1.19</i>	Moyen	Fort	Moyen	Faible	Moyen	Fort	Moyen
<i>1.20</i>	Moyen	Fort	Faible	Fort	Faible	Fort	Fort
<i>1.21</i>	Faible	Fort	Faible	Fort	Fort	Moyen	Moyen
<i>1.22</i>	Faible	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
<i>2.1</i>	Faible	Faible	Moyen	Fort	Fort	Moyen	Fort
<i>2.2</i>	Moyen	Fort	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen
<i>2.3</i>	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
<i>2.4</i>	Fort	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Fort	Moyen
<i>3.1</i>	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Fort	Moyen
<i>3.2</i>	Faible	Fort	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen
<i>3.3</i>	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Faible	Fort
<i>3.4</i>	Faible	Fort	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
<i>3.5</i>	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
<i>3.6</i>	Faible	Faible	Faible	Faible	Fort	Moyen	Fort
<i>3.7</i>	Fort	Moyen	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Fort
<i>3.8</i>	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Faible	Fort	Moyen
<i>3.9</i>	Faible	Moyen	Faible	Fort	Fort	Moyen	Faible
<i>3.10</i>	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Moyen
<i>3.11</i>	Moyen	Fort	Faible	Fort	Faible	Moyen	Fort

<i>Code de répondant</i>	Domestique	Inspiration	Renommé	Marchand	Industriel	Par projet	Impact social
3.12	Faible	Fort	Faible	Fort	Fort	Faible	Moyen
4.1	Faible	Moyen	Fort	Fort	Faible	Moyen	Fort
4.2	Faible	Fort	Faible	Fort	Faible	Moyen	Fort
4.3	Faible	Fort	Faible	Fort	Fort	Moyen	Moyen
4.4	Faible	Fort	Faible	Moyen	Moyen	Moyen	Fort
4.5	Faible	Fort	Faible	Faible	Moyen	Fort	Fort
4.6	Faible	Fort	Fort	Moyen	Faible	Fort	Fort
4.7	Faible	Moyen	Faible	Fort	Faible	Moyen	Fort
4.8	Moyen	Fort	Moyen	Faible	Moyen	Fort	Fort
4.9	Moyen	Fort	Faible	Moyen	Faible	Moyen	Fort