

[Page de garde]



HEC MONTRÉAL

Exploration de la conceptualisation de l'empathie et de la prise de décision  
éthique des étudiants en gestion à travers l'éthique de la sollicitude

par

Jean-Frédéric Labranche

Joé T. Martineau

HEC Montréal

Directrice de recherche

Sciences de la gestion  
(Spécialisation Stratégie)

Mémoire présenté en vue de l'obtention  
du grade de maîtrise ès sciences en gestion  
(M. Sc.)

Août 2024

© Jean-Frédéric Labranche, 2024



## Résumé

Les dernières décennies ont été le théâtre de scandales financiers historiques qui, à chaque fois, soulèvent la question de l'éthique au sein des organisations, et, plus largement, de la pertinence de l'enseignement de l'éthique dans les écoles de commerce. Bien que de nombreuses mesures externes aux organisations - telles que des lois, des règlements ou même des incitatifs financiers afin d'encourager la transparence - aient été mises en place, il n'en demeure pas moins que de nombreux acteurs plaident autrement pour la nécessité de cibler les individus directement en valorisant l'incorporation de compétences non techniques dans l'enseignement des écoles de commerce. En effet, les compétences techniques comme la comptabilité ont historiquement été priorisées au détriment de compétences non techniques comme par exemple, l'empathie, la moralité ou l'éthique. La recherche sur ces dernières compétences devient donc non seulement intéressante, mais nécessaire, afin de comprendre comment il est possible de les incorporer dans le curriculum des écoles de commerce qui, devenons-nous le rappeler, forme les gestionnaires de demain. Une meilleure compréhension de la perspective des étudiants de ces concepts permettrait donc non seulement de réaligner l'enseignement théorique de ces concepts, mais permettrait également de cibler des activités pratiques pertinentes qui en faciliteront l'apprentissage.

De nombreuses théories éthiques et morales ont été formulées au cours des siècles derniers, mais le présent mémoire se concentre exclusivement sur les théories du développement cognitif moral de Kohlberg et l'éthique de la sollicitude de Gilligan.

La théorie du développement moral, développée durant la seconde moitié du siècle dernier, soutient que les individus développent et forment leur pensée morale en cheminant à travers une suite de sept stades (niveaux) distincts. Plus un individu progresse à travers les stades, plus ses considérations morales s'élargissent, s'éloignant d'une pensée purement individualiste où le respect de l'autorité est primordial (stade 1) vers l'incorporation de considérations morales ancrées dans des principes moraux universels que l'individu comprend et remet en question (stade 6). On y réfère souvent comme étant une éthique de la justice.

Alternativement, la perspective de l'éthique de la sollicitude (*ethics of care*) de Gilligan place les émotions et les relations interpersonnelles au premier plan du raisonnement éthique. Selon cette théorie, dès nos premiers jours de vie, nous manifestons notre propension naturelle à prendre soin des autres – et à ce que quelqu'un prenne soin de nous. Les émotions, les sentiments et le bien-être des autres sont donc les pierres angulaires qui influenceront nos pensées éthiques et, par conséquent, nos actions. Une action prise pour le bien d'une relation avec quelqu'un sera une action moralement bonne.

Malgré que la pertinence des compétences non techniques semble être approuvée par la littérature, très peu d'attention a été accordée à la compréhension de l'empathie et des considérations éthiques des étudiants en école de commerce. À l'aube de devenir les gestionnaires de demain, ces étudiants conceptualisent l'empathie et l'éthique de manières très différentes, expriment des considérations éthiques et se soucient des autres (*caring*) à des degrés variables. Une meilleure compréhension de ces aspects permettrait non seulement d'améliorer l'efficacité de l'enseignement éthique, mais pourrait également constituer un pas dans la prévention de futurs scandales financiers.

Le présent mémoire propose une structure centrée autour d'un article. L'article intégré dans ce mémoire décrit les considérations éthiques et de sollicitude des étudiants d'une grande école de commerce canadienne. Nous utilisons les théories du développement moral et de l'éthique de la sollicitude comme cadre d'analyse, puisque ces théories englobent à la fois les considérations que les individus ont pour les autres (autant à travers l'éthique de la sollicitude qu'à travers les niveaux 2 à 6 du développement moral) et la manière dont ces considérations se traduisent par des actions directes visant à améliorer notre situation (faibles niveaux du développement moral) ou celle d'autrui (l'éthique de la sollicitude).

Sur la base de nos résultats, nous proposons un modèle théorique qui met en relation, d'une part, les considérations éthiques des étudiants et, d'autre part, leur propension à intégrer la sollicitude dans leurs relations. À travers ce modèle, nous proposons une typologie et décrivons également plus en détail la conception de l'éthique et de l'empathie des participants de chaque type, ainsi que leur propension à agir dans certaines situations

éthiques. Nous concluons en présentant une brève littérature sur les activités pédagogiques qui peuvent contribuer à promouvoir le développement de l'empathie et de la prise de décision éthique des étudiants.

**Mots clés : Éthique, Empathie, Théorie du développement moral, Éthique de la sollicitude, Processus décisionnel éthique**

**Méthodes de recherche : Recherche qualitative, Entretiens semi-dirigés**





## Abstract

The past decades have been the theater of some historic financial scandals which, time after time, raises the question of ethics within organizations and more broadly, the relevance of ethical teaching in business schools. Although many external measures have been implemented, such as legislation or transparency incentives, a growing body of literature alternatively argues that business schools should instead emphasize non-technical skills. Many ethical and moral theories have been formulated over the years, but our focus for this paper will be on Kohlberg's theory of moral cognitive development and Gilligan's ethics of care.

The theory of moral development distinguishes six distinct<sup>1</sup> stages through which individuals form and develop their moral reasoning. The further an individual progress up the stages, the wider is or her moral considerations will become, moving away from purely individualistic thoughts to respect authority (stage 1) towards the incorporation of moral considerations rooted in universal moral and human principles (stage 6).

Alternatively, the ethics of care perspective places emotions at the forefront of ethical reasoning. From our very first days alive, we demonstrate our natural propension to care for others – and be cared for. Emotions, feelings, others' wellness are then the cornerstones that will influence our ethical thoughts and consequently our actions.

These two theories offer insight into the formation of an individual's moral judgment. However, an array of factors may influence this process, including non-technical skills such as morality or empathy. Although the relevance of non-technical skills seems to be approved in the literature, very little attention has been given to understanding business school students' level of empathy and moral considerations. On the cusp of becoming tomorrow's managers, business schools' students conceptualize empathy and ethics in very different ways. They show varying degrees of concerns for others and care very

---

<sup>1</sup> Although Kohlberg later proposed the theoretical possibility of a seventh stage, the difficulty of proving empirically the sixth stage led the seventh stage to remain hypothetical. See Kohlberg, Lawrence et Clark Power (1981). « Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage », *Zygon: Journal of Religion and Science*, vol. 16, no 3.

differently. A better comprehension of those aspects might help us to better ethics teaching but might also be a first step in preventing future scandals. This paper attempts to portray the moral and empathetic considerations of students from a major Canadian business school. We drew upon the ethics of care and moral development theories to develop our analytical framework as they encompass both the considerations for others and how those considerations may translate into direct actions to better other individuals' situations. Based on our findings, we propose a 2x2 theoretical model of business schools' students' ethical, moral and caring considerations. In addition, we utilize our theoretical model to provide a detailed description of the conceptualization of ethics and empathy among each category, as well as a description of students' propensity to engage in specific ethical actions. We conclude the paper by highlighting relevant literature on pedagogical activities that can facilitate the development of students' empathy and ethical decision making.

**Keywords : Ethics, Empathy, Moral Development, Ethics of care, Ethical Decision-Making**

**Research methods: Qualitative research, Open-ended interviews**

## Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	vii
Table des matières.....	ix
Liste des tableaux et des figures .....	xiii
Avant-propos.....	xv
Remerciements.....	xvii
1. Introduction.....	1
1.1. Présentation de ce mémoire .....	1
1.2. Scandales financiers et éthique organisationnelle.....	1
1.3. La réponse de l'industrie.....	3
1.4. La réponse des universités .....	4
1.5. La pertinence (nécessité) d'une réflexion sur l'enseignement de l'éthique .....	5
1.5.1. Présentation de la recherche.....	5
1.5.2. Présentation du mémoire : introduction au cadre théorique.....	6
2. Revue de la littérature .....	8
2.1. Les émotions dans le monde des affaires : lentement, mais sûrement ! .....	8
2.1.1. Zoom sur la prise de décision éthique.....	9
2.1.2. Exemples de facteurs qui influencent la prise de décision éthique.....	9
2.1.3. Quelques modulateurs du processus intuitif et/ou délibératif.....	13
2.1.4. L'intégration des émotions dans le processus de décision éthique .....	14
2.1.5. Introduction à l'importance de l'empathie dans la prise de décision éthique	15
2.2. L'empathie : Quoi? Comment? Qui? .....	17

2.2.1.	Bref historique de la recherche sur l'empathie .....	17
2.2.2.	La définition de l'empathie : en existe-t-il une? .....	18
2.2.3.	L'empathie affective .....	19
2.2.4.	L'empathie cognitive .....	21
2.2.5.	L'empathie motivationnelle .....	22
2.2.6.	Résumé du jargon de l'empathie utilisé dans ce mémoire.....	24
2.2.7.	Les modulateurs de l'empathie et de ses composantes.....	25
2.2.8.	Les contributions de l'empathie.....	26
2.3.	Conclusion de la revue de littérature : limite de l'empathie et discussion du paradoxe de l'empathie .....	30
2.3.1.	Le paradoxe du concept .....	30
3.	Cadre d'analyse.....	33
3.1.	L'empathie et la prise de décision éthique.....	33
3.2.	La théorie du développement moral .....	35
3.2.1.	Les premiers travaux.....	35
3.2.2.	Le niveau reconventionnel.....	35
3.2.3.	Le niveau conventionnel.....	36
3.2.4.	Le niveau postconventionnel .....	36
3.2.5.	Le développement moral et l'impact sur le leadership .....	37
3.2.6.	La possibilité de favoriser le développement moral et d'enseigner l'éthique 37	
3.2.7.	Brève présentation de l'évolution du développement moral .....	39
3.3.	L'éthique de la sollicitude.....	41
3.3.1.	Bref historique du concept .....	41
3.3.2.	Critiques, changements et recherches portant sur la théorie.....	43
3.3.3.	Le bouleversement causé par l'avènement de l'éthique de la sollicitude	43

3.3.4.	Distinguer l'éthique du « care » des professions du « care » .....	44
4.	Approche méthodologique .....	46
4.1.	Les fondations du projet de recherche .....	46
4.2.	Question de recherche .....	47
4.2.1.	Méthodologie de recherche qualitative et collecte de données .....	47
4.2.2.	Collecte de données, canevas d'entretien et certificat d'éthique .....	48
4.3.	Analyse des données .....	51
5.	Article scientifique .....	60
	Business school students' conceptualization of empathy and ethics through the ethics of care .....	61
	Abstract .....	61
	Introduction .....	63
	Literature review .....	65
	Theoretical framework .....	77
	Method .....	85
	Results: Introduction of the model .....	89
	Results: Verticality within the model .....	94
	Discussion and implications.....	111
	References .....	122
	Appendices .....	130
6.	Conclusion .....	153
7.	Liste de références.....	157
8.	Annexes.....	i
8.1.	Annexe A. Tableau 1.....	i
8.2.	Annexe B. Canevas d'entretien.....	iv
8.3.	Annexe C. Certificat en éthique et conformité émis par le CER .....	vii
8.4.	Annexe D. Grille de codage (1 <sup>re</sup> ronde) .....	ix



## Liste des tableaux et des figures

### Pour le mémoire

Tableau 1. Impact de différents facteurs sur la prise de décision éthique.....	i
Tableau 2. Grille de codage (1re) ronde.....	ix

### Pour l'article

Table 1. Summary table of proposed evolution processes .....	115
Table 2. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 1 .....	132
Table 3. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 2.....	135
Table 4. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 3.....	142
Table 5. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 4.....	145
Table 6. Summary table of proposed evolution processes .....	151
Figure 1. Theoretical model used to analyze the data collected	131
Figure 2. Participants segmented by type on the theoretical framework	149
Figure 3. Proposed processes of evolution through the theoretical framework	150





## Avant-propos

À 26 ans, je quittais ma pratique d'avocats pour retourner sur les bancs d'école. Encore à ce jour, plusieurs me posent toujours la même question : pourquoi? Je répondais toujours la même chose : « c'était pas fait pour moi ». C'était la réponse courte. Évidemment, derrière cette réponse se cachait une panoplie de raisons, la principale étant le manque de considération que les gens s'accordaient entre eux. Le manque d'écoute. Le manque de compassion. Le manque d'empathie.

L'idée de me pencher sur l'empathie est venue lors de ma rencontre avec Joé T. Martineau, professeure agrégée à HEC Montréal. Dans son cours de *Crises et organisations*, j'ai réalisé que ce qui piquait ma curiosité dans l'analyse de scandales financiers était d'essayer de comprendre les motivations et les circonstances qui entraînent des individus à poser de tels gestes. L'empathie m'a donc toujours fasciné. Pourquoi certains en ont et d'autres non? Pourquoi se prioriser au-dessus des autres? Pourquoi ne pas penser aux autres? C'était les mêmes questions que j'avais dans ma pratique en grands cabinets.

Ce mémoire est donc la consécration de mon parcours des trois dernières années, parsemées par de nombreux défis personnels et professionnels. D'un point de vue académique, ce mémoire représente la dernière étape avant l'obtention de mon grade de M. Sc. D'un point de vue personnel, il représente non seulement la fin d'un chapitre complexe de ma vie, mais il représente également le commencement du prochain chapitre de ma vie. En regardant ce projet, je me dis que les choix et les sacrifices des dernières années en auront valu la peine. Je me suis retrouvé.



## Remerciements

Je me suis toujours dit que personne ne lisait cette section, mais me voici quand même en train de la rédiger. Merci à ceux qui m'ont soutenu lors du processus. Merci Arianne de m'écouter stresser et de me faire rire. Merci à ma mère, mon père, mon frère, qui n'ont jamais trop compris ce que je faisais, mais qui m'ont soutenu quand même. Merci à Joé et Audrey-Anne, qui ont probablement trouvé que ça me prenait beaucoup trop de temps pour écrire mon mémoire, mais qui m'ont quand même soutenu durant tout le processus. Elles m'ont aussi donné la pique pour la recherche... même si ça me prend 7 explications différentes pour comprendre leurs schémas.



# **1. Introduction**

## **1.1. Présentation de ce mémoire**

Ce mémoire est présenté en deux parties distinctes. La première partie consiste, en quelque sorte, en une réflexion préalable à la réalisation d'un article scientifique. Cette section comprend ainsi une revue de littérature qui présente les articles pertinents quant à la prise de décision éthique ainsi que la lente intégration des émotions dans celle-ci. Ensuite, différentes facettes de l'empathie telles que sa définition, les différences avec des concepts adjacents et les facteurs l'affectant seront présentés. La revue de littérature se terminera par une brève réflexion sur l'intégration de l'empathie dans la prise de décision éthique. Par la suite, la section sur le cadre théorique mettra en lumière la théorie du développement moral et l'éthique de la sollicitude, qui sont mobilisées dans l'analyse. Le tout sera suivi d'une section exposant les réflexions et considérations méthodologiques, allant de la collecte des données jusqu'à leur analyse. La seconde partie du mémoire présentera quant à elle les résultats de l'analyse effectuée pour le présent mémoire sous forme d'un article scientifique, qui est rédigé en anglais, afin d'en faciliter la publication éventuelle. Il est à noter que l'article a été rédigé seul par l'étudiant auteur du présent mémoire. Le mémoire se terminera par une réflexion permettant de résumer les résultats obtenus, mais également d'illustrer les contributions de la présente recherche ainsi que ses limites.

## **1.2. Scandales financiers et éthique organisationnelle**

Les dernières années ont non seulement été secouées par l'une des plus grandes crises sanitaires de tous les temps, mais elles ont également été le théâtre de nombreux scandales financiers historiques. En effet, nous n'avons qu'à penser aux cas de Luckin Coffee Inc., une entreprise basée en Chine qui a reconnu avoir falsifié ses états financiers afin d'attirer des investisseurs (Peng, Yang et Wu, 2022), ou de FTX Trading Ltd., la plateforme d'échange de cryptomonnaie, basée aux Bahamas, qui s'est écroulée en l'espace de quelques mois en 2022, principalement en raison de pratiques financières douteuses de l'entreprise sur sa propre cryptomonnaie, FTT (Conlon, Corbet et Hu, 2023). Ces

scandales ont non seulement frappé de plein fouet le portefeuille de nombreux investisseurs, mais ont également entraîné une vague de questions quant à la place de l'éthique dans le monde des affaires. Ces préoccupations sont similaires à celles qui ont été soulevées au tournant du 21<sup>e</sup> siècle, à la suite des scandales de Enron, de Arthur Andersen et de Worldcom, pour n'en nommer que trois.

Nombreux sont ceux qui attribuent ces scandales aux décisions non éthiques des hauts dirigeants (McPhail, 2003; Martineau, Decety et Racine, 2020 : 92), qui ont, par ailleurs, généralement gradué de prestigieuses écoles de commerce<sup>2</sup>. Les écoles de commerce ont donc rapidement été la cible de multiples critiques, principalement le fait que celles-ci auraient échoué à leur responsabilité d'outiller les étudiants avec un système de valeurs éthiques leur permettant d'affronter le monde corporatif (Low, Davey et Hooper, 2008; Brown *et al.*, 2010). Ces différentes critiques ont eu pour effet d'entraîner de nombreux changements, autant du côté de la gestion des organisations – à la fois du côté interne (l'éthique des individus) que du côté externe (législation et réglementation), que du côté de l'enseignement universitaire.

---

<sup>2</sup> À titre d'exemple, Jeff Skilling, le CEO d'Enron a obtenu un MBA de Harvard Business School; Andrew Fastow, le CFO d'Enron a obtenu un MBA de Northwestern University; David Duncan, associé de Arthur Andersen responsable du compte d'Enron a gradué de Texas A&M.

### 1.3. La réponse de l'industrie

Sur ce dernier point, certaines lois ont été adoptées, telles que la loi Sarbanes-Oxley<sup>3</sup>, aux États-Unis, qui a pour objectif de créer des incitatifs pour encourager les organisations à déployer davantage de ressources dans le contrôle interne de leur entreprise (Coates IV, 2007 : 92). La loi promettait une variété d'avantages à long terme afin de diminuer les risques de fraude et de vol, tout en permettant aux investisseurs de bénéficier d'informations financières plus fiables et transparentes (Coates IV, 2007 : 92). Cette loi a toutefois été reçue de façon mitigée : d'une part, certains y voyaient une opportunité de redresser le système américain en créant un corpus de règles permettant aux auditeurs de mieux jouer leur rôle de « gatekeeper » pour prévenir les fraudes ou la manipulation de chiffres des entreprises (Coates IV, 2007 : 96) ; d'autre part, plusieurs ont plutôt reproché à la loi d'imposer de lourds fardeaux financiers pour les entreprises - surtout les plus petites - en plus d'assujettir de nombreuses entreprises intègres à des normes de gouvernance complexes (Wagner et Dittmar, 2006).

Force est de constater que ces mesures externes – lois et réglementation - n'ont possiblement eu qu'un succès mitigé. En effet, nous n'avons qu'à penser aux affaires plus récentes de Bernie Madoff, de la crise financière de 2008 ou même, à une échelle plus locale, au scandale de Vincent Lacroix, qui a laissé des milliers de familles québécoises sans le sou de leur dur travail, pour se rendre compte qu'il existe encore des comportements malhonnêtes en entreprise. Pour reprendre les mots de Koehn (2005 : 141) : « I do not believe that we are going to be able to regulate our way to better ethics. The real problem is our human tendency to game the system in order to gain what we think is in our self-interest. » La clé d'un monde des affaires plus éthique se trouve donc peut-être du côté interne des organisations, c'est-à-dire les individus qui prennent, jour après jour, les décisions qui culminent à créer le comportement éthique d'une organisation.

---

<sup>3</sup> Le nom officiel de la Loi est *Public Company Accounting Reform and Investor Protection Act of 2002*.

## 1.4. La réponse des universités

Les questions entourant le comportement des individus impliqués dans ces divers scandales se sont rapidement élargies et ont provoqué une remise en question de l'enseignement universitaire dispensé aux gestionnaires. Des auteurs ont reproché au cursus des écoles de commerce de ne pas apprendre aux étudiants à penser adéquatement (Smith, 2003; Giacalone et Thompson, 2006), à être de bons agents moraux (Pfeffer et Fong, 2002; Ghoshal, 2005; Rubin et Dierdorff, 2009) ou de mettre l'emphase que sur des compétences techniques, au détriment d'autres enjeux tels que la justice ou le bien-être des communautés, par exemple (Grey, 2004; Ayikoru et Park, 2019). En réponse à ces critiques, la plupart des établissements d'enseignement supérieur ont effectivement revu leur cursus afin d'y inclure l'éthique des affaires comme sujet obligatoire (McPhail, 2003; Swanson, 2004; Koehn, 2005; Beggs et Dean, 2007; Martineau *et al.*, 2020).

Malgré que l'éthique et son enseignement occupent une place non négligeable au sein du cursus des écoles de commerce, plusieurs questions demeurent toutefois sans réponse. En effet, peu de recherches se sont attardées à la pédagogie entourant l'éthique, les approches pédagogiques employées ou même la mobilisation de compétences alternatives à travers son enseignement. Pour reprendre les mots de Brokerhof *et al.* (2023 : 3) :

more attention could be paid to whether the academic philosophies and teaching approaches of business schools stimulate students' subjective involvement in and subsequent encoding of moral issues, which involves their use of empathy, reflexivity, their grasp of moral complexity, imagination, perspective-taking, and moral awareness.

L'empathie et la moralité auraient effectivement un rôle à jouer dans le processus de décision éthique. Toutefois, ces compétences ont historiquement été exclues de la plupart des rapports d'affaires au profit de compétences plus techniques telles que la comptabilité, la finance ou l'optimisation des décisions organisationnelles (Brown *et al.*, 2010). Ces dernières compétences ont conséquemment été priorisées dans l'enseignement des dernières décennies. Ceci étant dit, une certaine littérature s'est développée et soutient non seulement la pertinence de compétences alternatives dans la prise de décision éthique (Martineau *et al.*, 2020), mais argumente également que l'utilisation d'un narratif ou l'implication des étudiants en communauté (Giacalone et Jurkiewicz, 2001; Champoux, 2006) favoriseraient le développement d'une meilleure pensée éthique. La posture



d'enseignement adoptée en classe pourrait elle aussi avoir un impact positif autant sur la conduite éthique des étudiants dans leur vie professionnelle (Arain *et al.*, 2017) que sur leur développement éthique (Gu et Neesham, 2014).

### **1.5. La pertinence (nécessité) d'une réflexion sur l'enseignement de l'éthique**

Des recherches ont révélé que les étudiants de ces écoles seraient plus enclins à tricher<sup>4</sup> (McCabe, Butterfield et Trevino, 2006; Brokerhof *et al.*, 2023), seraient moins empathiques et plus narcissiques (Brown *et al.*, 2010) et que des recherches récentes ont permis d'établir que l'expérience universitaire pourrait avoir un impact direct sur la conduite éthique des individus dans leur vie professionnelle (Brown *et al.*, 2010). Considérant ce qui précède, il nous semble donc qu'une réflexion autour de l'enseignement de l'éthique et les compétences alternatives telles l'empathie et la moralité des étudiants des écoles de commerce nous semble tout à propos. Mais avant même de se rendre-là, nous suggérons de revenir un pas en arrière et de comprendre davantage la perspective des étudiants de ces différents concepts. Cette connaissance permettrait, selon nous, d'améliorer l'enseignement de l'éthique en fournissant aux professeurs une meilleure compréhension de la perspective étudiante, ce qui leur permettrait ensuite d'ajuster leur cursus pour combler les réels besoins d'apprentissage.

#### ***1.5.1. Présentation de la recherche***

Le présent mémoire s'inscrit donc dans un croisement entre différents pans de la littérature, plus précisément ceux sur la prise de décision éthique, l'empathie, le développement moral, l'éthique de la sollicitude, le tout dans un contexte d'enseignement aux étudiants d'écoles de commerce.

L'objectif est donc de répertorier et analyser comment les étudiants décrivent leurs considérations éthiques et empathiques ainsi que leur propension à considérer les autres

---

<sup>4</sup> Ce phénomène n'est toutefois pas exclusif à ces étudiants alors que des niveaux de triche significativement élevée ont été rapportés, entre autres, dans les domaines de l'ingénierie Carpenter, Donald D, Trevor S Harding, Cynthia J Finelli et Honor J Passow (2004). « Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study », *Science and engineering ethics*, vol. 10, p. 311-324. et des soins infirmiers LaDuke, Rebekah D (2013). « Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? », *Journal of Professional Nursing*, vol. 29, no 6, p. 402-406..

dans leurs réflexions et actions (caring) dans leur quotidien. Ultimement, ce mémoire vise à conceptualiser les dynamiques morales et empathiques chez les étudiants en gestion.

Nous posons donc les questions de recherche suivantes : comment les étudiants décrivent-ils l'empathie? Quelles considérations éthiques et empathiques ont-ils dans leur quotidien? Dans quelle propension les étudiants considèrent-ils les autres dans leurs réflexions et actions éthiques?

Pour parvenir à nos fins, nous avons collecté des données perceptuelles issues de 25 entrevues réalisées avec des étudiants qui ont pris part à un projet pilote pédagogique mis en place à HEC Montréal. Ce projet pilote faisant partie intégrante du cursus d'un cours d'éthique qui avait pour objectif de développer l'empathie des étudiants à travers de nombreuses activités pédagogiques alternatives, telles que la mobilisation d'un narratif (film, théâtre, balados, roman) et l'implication en communauté (le *service-learning*).

Mieux connaître les étudiants en gestion pourrait être un premier pas dans la construction d'une réponse aux critiques envers les écoles de commerce. Bien que l'éthique soit enseignée, la littérature est encore très tenue sur l'impact des différentes méthodes pédagogiques. En effet, comme l'indiquent Brokerhof *et al.* (2023 : 4) « the available literature lacks insight in the subjective processes through which narrative pedagogy has its effects (i.e., *what* changes as a result) and the subjective pathways through which narrative pedagogy has its effects (i.e., *how* these changes happen) ».

### ***1.5.2. Présentation du mémoire : introduction au cadre théorique***

Afin d'analyser adéquatement les données recueillies, nous adoptons un cadre d'analyse basé sur deux théories du développement moral; soit (1) le modèle de développement moral de Kohlberg ; et (2) l'éthique de la sollicitude (*ethics of care*).

Le modèle de développement moral de Kohlberg, principalement développé à l'aide de vignettes et de cas éthiques, prétend que le développement moral d'un individu se fait à travers six stades hiérarchiques et séquentiels, sans qu'une progression en soit toutefois garantie (Kohlberg et Hersh, 1977; Wright, 1995).

Quant à elle, l'éthique de la sollicitude a pris naissance sous la forme d'un modèle de réflexion morale, présenté par Carol Giligan dans son ouvrage *In a different voice* (1982). Ce modèle a ensuite été raffiné sous forme de théorie par Noddings (1984) et fait depuis l'objet de diverses discussions dans plusieurs ouvrages ou articles (Held, 2006; Slote, 2007). L'éthique de la sollicitude est un courant éthique féministe qui place les émotions - dont l'empathie - et les relations interpersonnelles au centre des considérations de la prise de décision éthique.

Ce cadre nous paraît donc particulièrement pertinent pour analyser la conceptualisation de l'éthique et de l'empathie des étudiants – des concepts qui transcendent les deux théories présentées - dans un contexte d'enseignement de l'éthique – notre problématique.

## **2. Revue de la littérature**

La présente section a pour but de présenter les écrits pertinents à une meilleure compréhension de deux concepts principaux, soit la prise de décision éthique et l'empathie. Ces deux concepts sont au cœur du présent mémoire et constituent une partie intégrante de l'analyse réalisée.

### **2.1. Les émotions dans le monde des affaires : lentement, mais sûrement !**

Les émotions ont historiquement été exclues du monde des affaires pour laisser place à la rationalité et l'analyse comme bases décisionnelles. Comme l'indique Fineman (1997 : 14), les chercheurs en sciences cognitives ont longtemps évité les émotions, préférant plutôt les compétences telles que « 'thinking', 'knowing', 'information' or 'problem solving' as their unit of analysis ». Évidemment, ces diverses rationnelles seront cruciales dans des situations d'investissement, par exemple, où les chiffres permettront d'obtenir un portrait ancré dans une réalité objective, calculable, quantifiable. Par contre, dans bien d'autres aspects des organisations tels que les négociations, la gestion du personnel, ou même les relations interpersonnelles quotidiennes, les émotions revêtent une importance cruciale, spécialement à l'ère où la santé mentale des individus se doit d'être une considération primordiale. La littérature semble effectivement emboîter le pas alors que l'impact des émotions et la façon dont les individus se traitent mutuellement en organisation sont de plus en plus documentés, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la structure organisationnelle (Goss, 2005; Lawrence et Maitlis, 2012; Voronov et Vince, 2012; Dutton et Ragins, 2017).

Au niveau de la prise de décision éthique, les émotions se sont glissées, au fil des années, à occuper une place d'importance. Nous présentons ci-après les fondations de la prise de décision éthique ainsi que les facteurs qui modulent celle-ci. Ensuite, nous présentons un bref historique de l'inclusion des émotions dans ce processus pour ensuite discuter de l'empathie plus spécifiquement.

### **2.1.1. Zoom sur la prise de décision éthique**

La prise de décision éthique repose sur deux processus cognitifs distincts : l'intuition (aussi appelé système 1) et la délibération (*deliberation* – aussi appelé système 2) (Gilovich, Griffin et Kahneman, 2002; Kahneman, 2003; Hodgkinson et Sadler-Smith, 2018; Warner, Fortin et Melkonian, 2022). Le premier est rapide et sans effort alors que le deuxième est plus long, rationnel et nécessite un effort (Warner *et al.*, 2022). Warner *et al.* (2022) ont récemment présenté une revue de littérature très complète sur l'histoire des modèles de prise de décision éthique. Ceux-ci indiquent que jusqu'à la fin des années 1980, les modèles de prise de décision éthique évoquaient quasi unanimement le système 2 (la réflexion, la délibération) comme étant responsable de la prise de décision. Ce n'est qu'à partir de la publication de Simon (1987) – qu'on considère comme étant le « turning point that ended the dominance of deliberative approach [...] » (Warner *et al.*, 2022 : 846) - que l'intuition et, incidemment, les émotions commencent à apparaître dans les modèles décisionnels. Durant plusieurs années, ces modèles ont cohabité, mais ils ont généralement été mis en opposition, les chercheurs prêchant pour un ou pour l'autre, dépendant de leur perspective (Bargh et Chartrand, 1999; Jonathan St BT Evans, 2010; Evans et Stanovich, 2013). Ceci étant dit, cette opposition s'est estompée dans les dernières décennies alors que les recherches portent maintenant principalement sur la possibilité de concilier ces deux théories pour créer un modèle dit double processuel (*dual-process theory*) (Evans *et al.*, 2013). Plusieurs de ces modèles ont été présentés au fil des années (par exemple (Kahneman et Frederick, 2002; Jonathan St BT Evans, 2010; Mark S. Schwartz, 2016), quoiqu'aucun ne semble faire l'unanimité, du moins, pour le moment (St B. T. Evans et Stanovich, 2013).

Au fil des années, la littérature a établi une panoplie de facteurs pouvant influencer la prise de décision éthique. La prochaine section en fait état.

### **2.1.2. Exemples de facteurs qui influencent la prise de décision éthique**

À travers cette section, nous référerons parfois au terme d'idéalisme ou de relativisme, deux philosophies morales associées à l'idéologie éthique d'une personne. Les individus hautement relativistes « ostensibly question the value of universal moral principles, while

those who adopt a less relativistic stance emphasize the importance of universal moral rules. » (Davis, Andersen et Curtis, 2001 : 35). Pour leur part, les individus hautement idéalistes tentent d'éviter de causer un préjudice en assumant qu'il est toujours possible de faire le bien, pourvu que les bonnes actions soient prises tandis que les individus peu idéalistes assument que le bien est souvent mélangé au mal (Davis *et al.*, 2001).

On pourrait distinguer en trois grandes catégories les facteurs qui influencent la prise de décision éthique : (1) l'agent moral ; (2) le climat éthique ; et (3) l'enjeu moral (Singer et Singer, 1997). Nous présentons donc quelques exemples de chacune de ces catégories ci-après.

### L'agent moral

L'idéologie éthique d'un individu impacte sa propension à agir éthiquement. En effet, un individu avec un haut degré d'idéalisme serait plus enclin à prendre une décision éthique que ceux qui ont un faible degré (Callanan *et al.*, 2010). La spiritualité d'un individu pourrait être un bon prédicteur de son degré d'idéalisme (Fernando et Chowdhury, 2010). À l'inverse, les individus avec un haut degré de relativisme seraient plus enclins à prendre des décisions non éthiques (Callanan *et al.*, 2010). Un observateur aura plus tendance à considérer une décision comme étant éthique si elle s'inscrit dans son spectre de justice (*scope of justice*<sup>5</sup>) (Singer *et al.*, 1997).

Certaines caractéristiques individuelles ont aussi un impact sur la prise de décision éthique comme les valeurs morales d'une personne, sa philosophie personnelle (Reidenbach et Robin, 1988 cité dans Connelly, Helton-Fauth et Mumford, 2004), son niveau de développement moral (Rest, 1994 cité dans Connelly, Helton-Fauth et Mumford, 2004), ou sa volonté de créer une impression favorable aux autres (Singer *et al.*, 1997 citant DePaulo *et al.*, 1989, Moberg, 1989, Schlenker, 1980).

---

<sup>5</sup> On pourrait définir le *scope of justice* comme étant « the boundary within which justice is perceived to be relevant. » Hafer, C. L. et J. M. Olson (2003). « An analysis of empirical research on the scope of justice », *Percept Soc Psychol Rev*, vol. 7, no 4, p. 311-323.

Les individus qui ont des scores plus élevés sur les mesures antisociales étaient plus susceptibles d’être en accord avec des solutions utilitaristes face à des dilemmes éthiques (Bartels et Pizarro, 2011; Lamm et Majdandžić, 2015).

La perception d’un faible risque d’être découvert ainsi que l’opportunité élevée de commettre un acte non éthique semblent également favoriser la commission d’acte non éthique. En effet, cela semble particulièrement relié lorsque les individus ont un niveau d’idéliste faible, ceux-ci choisissant de prendre une décision non éthique plus souvent lorsque le risque d’être attrapé est faible (Callanan *et al.*, 2010).

Un récent papier (Luca Casali et Perano, 2021) a concilié le résultat de quatre revues de littérature exhaustive publiées dans les quarante dernières années afin d’identifier 42 facteurs qui influencent, à intensités variables, la prise de décision éthique. Nous présentons quelques-unes de ces caractéristiques dans le tableau 1 ([Annexe A](#)).

### Le climat éthique

Le climat organisationnel peut influencer la prise de décision éthique des employés. Les employés qui subissent une pression directe pour commettre un geste non éthique auront plus de risque d’agir de cette façon (Robertson et Rymon, 2001, cité dans Treviño, Weaver et Reynolds, 2006). Les objectifs de l’organisation non atteints - même s’ils sont sans incitatif financier – et surtout lorsque l’écart pour les atteindre est très mince encourageront les décisions non éthiques (Schweitzer, Ordoñez et Douma, 2004, cité dans Treviño *et al.*, 2006). Les leaders éthiques peuvent également favoriser la conduite éthique de leurs employés (Brown, Treviño et Harrison, 2005, cité dans Treviño *et al.*, 1999; Treviño *et al.*, 2006). Les discussions ouvertes et transparentes à propos de l’éthique et d’un programme éthique se sont révélées particulièrement pertinentes : « for employee commitment, the perception that it’s acceptable to deliver bad news, the belief that employees would report an ethics violation, and that the decision making is better because of the ethics/compliance program. » (Treviño *et al.*, 1999 : 143).

La taille d’une organisation peut également impacter la culture éthique. Dans une étude, Pierce et Sweeney (2010) ont trouvé que les employés d’un cabinet comptable de moyenne taille ressentent une plus grande pression à agir de façon non éthique que leurs

pairs travaillant dans un *Big 4*. Les employés des *Big 4* ont également indiqué percevoir une haute direction éthique, malgré que les interventions auprès des actes non éthiques soient plus lentes.

### L'enjeu éthique

La littérature soutient que la décision face à un dilemme éthique sera contingente à son intensité morale (*moral intensity*) (Singer *et al.*, 1997). L'intensité morale se distingue ensuite en diverses dimensions – ou composantes – comme le consensus social, la gravité des conséquences, la proximité ou la temporalité (Barnett, 2001).

Le consensus social est le « degree of social agreement that a proposed act is evil (or good) » (Barnett, 2001 citant Jones, 1991 : 375). La perception d'un consensus social favorisera non seulement un individu à reconnaître un enjeu éthique, mais impactera également son jugement éthique et son intention d'agir (Singhapakdi, Vitell et Kraft, 1996; Davis, Johnson et Ohmer, 1998; Barnett, 2001). Plus un individu juge une décision comme étant non-éthique, plus il aura l'impression qu'il existe un consensus social autour de celle-ci (Hafer *et al.*, 2003).

Le consensus social est la composante (parmi les quatre nommés ci-haut) la plus importante pour les étudiants, qui cherchent à obtenir l'approbation de la société quant à leur action (Barnett, 2001).

Pour les managers (spécifiquement dans le domaine du marketing), l'intensité des conséquences est la composante la plus importante et elle affectera autant la reconnaissance de l'enjeu, que leur jugement éthique (Barnett et Valentine, 2004). Ceci étant dit, les individus en position de pouvoir informationnel (*had control over information flow in the network*) ont tendance à surestimer le consensus social de leurs collègues autour d'une action éthique, ce qui peut se solder en une prise de décision erronée et couteuse (Flynn et Wiltermuth, 2010).

Certaines cultures attribuent une intensité morale plus importante envers certains enjeux et moins importante envers d'autres. Les managers auront donc des perceptions éthiques différentes si leur culture n'attribue peu ou pas d'importance à un enjeu (Ho, 2010). Un



comportement non éthique peut également ne pas être identifié comme tel si un individu le voit comme faisant partie de la façon normale de faire des affaires. Ce fut par exemple le cas avec le fait d'offrir des cadeaux, qui fait partie intégrante de la création d'une relation solide dans certaines cultures (Ho, 2010).

La proximité peut être sociale, culturelle, psychologique et physique (Sweeney et Costello, 2009 citant Jones, 1991). Bien que la proximité puisse impacter la reconnaissance d'un dilemme éthique, elle ne semble toutefois pas avoir d'influence sur le jugement ou la décision finale d'un individu (Singhapakdi *et al.*, 1996; Davis *et al.*, 1998). Lorsque la proximité physique est faible, l'information par rapport à la sévérité d'un potentiel préjudice a un impact significatif sur l'évaluation des alternatives et l'intention qui en résulte (Mencel et May, 2009)

La prochaine section présente quelques modulateurs qui ont été reliés à un processus décisionnel spécifique.

### ***2.1.3. Quelques modulateurs du processus intuitif et/ou délibératif***

D'autres chercheurs se sont plutôt intéressés à comprendre les facteurs qui ont un impact sur un système spécifique (système 1 ou système 2) et à prédire le résultat de ces réflexions. Par exemple, Jonathan St B. T. Evans (2010) a identifié l'impulsivité comme un bloqueur potentiel à la mobilisation du système 2 dans une décision. Les individus impulsifs auraient donc plus tendance à agir selon leur intuition.

Warner *et al.* (2022) ont récemment synthétisé la littérature sur ce sujet. Quelques modulateurs sont présentés en rafale ci-après et nous référons le lecteur à leur papier pour plus d'exemples.

Un processus délibératif aurait plus de chance d'entraîner une décision utilitariste (qui vise à maximiser le plus grand bien commun) alors qu'une décision intuitive aurait plus de chance de générer une décision alignée avec l'éthique déontologique (en conformité avec les lois, règlements, codes et normes en vigueur) (Greene *et al.*, 2001; Warner *et al.*, 2022). Les individus auraient plus tendance à être altruistes envers les membres de leur groupe (*in-group*) par rapport à ceux à l'extérieur de leur groupe (*out-group*) (Warner *et*

al., 2022 citant Filippin et Guala, 2017). Lorsque le consensus social autour du manque d'éthique d'une situation est faible, les individus seraient plus prompts à agir de façon non éthique (Warner *et al.*, 2022 citant Yam et al., 2014). Les expériences passées influenceront l'intuition d'un individu à choisir le même comportement que dans le passé, que ce comportement soit éthique ou non (Geşiarz et Crockett, 2015). Des individus seraient plus enclins à accepter des offres inégales dans un jeu économique quand ces offres proviennent d'un individu avec un statut social plus important que le leur (Warner *et al.*, 2022 citant Harris et al., 2020).

La prochaine section présente plus spécifiquement la place grandissante qu'occupent les émotions à travers la littérature sur la prise de décision éthique.

#### ***2.1.4. L'intégration des émotions dans le processus de décision éthique***

D'abord, les émotions « arise in response to specific events and situations that are salient to individuals » (Mencl *et al.*, 2009 : 207 ). À travers le temps, différentes émotions issues d'un contexte organisationnel - tels que la culpabilité, l'envie, la jalousie, l'anxiété - ont fait l'objet de recherche (Mencl *et al.*, 2009). Au niveau de la prise de décision éthique plus spécifiquement, on considère que le modèle de Gaudine et Thorne (2001) est le premier à intégrer spécifiquement les émotions pour analyser la prise de décision éthique en contexte organisationnel (Connelly, Helton-Fauth et Mumford, 2004). Gaudine et Thorne distinguent deux composantes aux émotions, soit (1) le niveau d'intensité (« *levels of arousal* ») ; et (2) l'état émotionnel qui en résulte (« *feeling state* ») (Gaudine *et al.*, 2001 : 177). Gaudine et Thorne construisent sur le modèle d'action morale (*Model of Moral Action*) de Rest (1994) pour y intégrer l'impact des émotions sur chacune des composantes du processus de décision éthique de Rest (1994). Le modèle de Rest (1994) dissèque en quatre étapes la prise de décision éthique : (1) la sensibilité éthique (qui permet d'identifier le dilemme) ; (2) le raisonnement prescriptif (qui permet de trouver « la bonne solution ») ; (3) la motivation éthique (qui permet de former l'intention de se conformer à « la bonne solution ») ; et (4) le caractère éthique (qui amène le comportement éthique). La succession et combinaison de ces quatre étapes résultera en la formation de la décision éthique (Gaudine *et al.*, 2001). Gaudine et al. (2001) proposent l'impact suivant des émotions sur les quatre étapes de la prise de décision éthique :

1. Les individus à un haut niveau d'intensité émotionnel (« *aroused individuals* ») ainsi que ceux dans un état émotionnel positif (i.e. joie, bonheur) ou négatif (i.e. colère, ressentiment) ont une propension plus grande à identifier les dilemmes éthiques ;
2. Les individus à un haut niveau d'intensité émotionnel ainsi que ceux dans un état émotionnel positif établiront leur jugement prescriptif selon un plus haut niveau de développement moral (sur ce dernier sujet, voir la section sur [Le développement moral](#)) ;
3. Les individus dans un état émotionnel positif auront tendance à prendre des décisions morales en conformité avec leur jugement prescriptif ;
4. Les individus dans un état émotionnel positif auront tendance à respecter leur décision morale.

En plus de ce modèle, le début des années 2000 marque non seulement la poursuite de la remise en question de la place de la raison dans les théories décisionnelles, mais est également le théâtre de nouvelles propositions théoriques. On peut entre autres penser à Bos et Willmott (2001) qui plaident pour un modèle de prise de décision éthique dualiste qui élève la place des émotions au même niveau que la raison. Un autre exemple est le modèle de l'intuition social de Haidt (2001). Ce dernier a proposé que la prise de décision éthique provienne de l'intuition et que la raison n'intervienne seulement qu'à post-hoc, afin de confirmer notre décision initiale. Ces différents modèles – tous publiés pratiquement en même temps – illustrent bien que les émotions, l'intuition et la raison font maintenant partie intégrante des recherches sur la prise de décision, malgré que ce pan de recherche n'en soit qu'à ses premiers pas. Pour citer Mencl *et al.* (2009 : 202), « organizational ethics research has just begun to investigate the influence of emotions on EDM. »

### ***2.1.5. Introduction à l'importance de l'empathie dans la prise de décision éthique***

Comme les émotions sont devenues une partie intégrante des considérations de recherche sur la prise de décision éthique, la pertinence de l'empathie prend tout son sens. En effet, l'empathie s'est lentement taillé une place de premier rang dans la littérature. Plusieurs

ont avancé l'idée que l'empathie aurait un rôle essentiel dans le développement moral et la prise de décision éthique (Jean Decety et Jason M Cowell, 2014; Baker, 2017; Martineau *et al.*, 2020). L'empathie joue non seulement un rôle critique dans la reconnaissance des émotions des autres - qui sont, comme nous l'avons vu - une partie non négligeable d'une prise de décision éthique, mais joue également un rôle clé dans l'assainissement des relations de travail, dans la mise en place d'une culture organisationnelle favorisant l'engagement moral des employés ainsi que dans l'analyse des conséquences potentielles des actions prises en organisations et donc, influencer positivement la prise de décision éthique (Mencl *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020). L'empathie cognitive (définie plus amplement dans la section [L'empathie cognitive](#)) impacterait significativement l'intention morale, comme l'expliquent Mencl *et al.* (2009 : 218) : « [...] as the degree to which individuals take others' perspectives in response to specific events increases, the more likely they are to consider their responsibilities toward others and form highly ethical intentions. »

D'un point de vue philosophique, certains ont même conditionné l'existence de l'éthique à la présence de l'empathie. Comme l'exprime Haney (1994 : 64) : « Empathy is a means to knowledge of the human nature; knowledge of the human nature enlivens and encourages empathy. On such a basis, ethics is possible. »

Sachant maintenant que la littérature reconnaît non seulement la place, mais également la pertinence des émotions – et incidemment, de l'empathie - dans les organisations, nous détaillerons donc plus en profondeur ce concept, qui est une des préoccupations centrales du présent mémoire.

## 2.2. L'empathie : Quoi? Comment? Qui?

Cette section fera état de la littérature pertinente en matière d'empathie. Après avoir mieux défini le concept et ses différentes composantes, les modulateurs seront présentés ainsi que les contributions de cette compétence en contexte organisationnel. Nous terminons la section avec un bref résumé du jargon utilisé ainsi qu'une brève section réflexive sur le paradoxe de l'empathie.

### 2.2.1. *Bref historique de la recherche sur l'empathie*

L'empathie fait l'objet de nombreuses recherches dans différents domaines scientifiques tels que la neuroscience, la psychologie, la psychiatrie, la sociologie et la philosophie (Martineau *et al.*, 2020), en faisant ainsi un phénomène non seulement complexe, mais également multidisciplinaire. Il est étonnant que les écoles de commerce n'aient pas d'objectifs clairs quant au développement de l'empathie auprès de leurs étudiants considérant que plusieurs autres professions considèrent l'empathie comme une compétence clé de leur formation, comme « *The Association of American Medical Colleges* [ou] *The American Association of Colleges of Nursing* » (Ratka, 2018 : 1141). Il est encore plus étonnant que ce concept ne soit pas plus présent dans les facultés de commerce considérant qu'il a été pour la première fois abordé il y a près de 300 ans par un des auteurs les plus célèbres parmi ces facultés (Batson, 2009; Martineau *et al.*, 2020). En effet, à travers sa conception de « *sympathy* », Smith (2009 [1790]) écrivait dans sa théorie sur les sentiments moraux les balbutiements de ce qu'on considère aujourd'hui comme l'empathie. Smith observait deux types de réponses émotionnelles des humains ; la première étant la sympathie intellectuelle, qu'il présente comme la capacité de s'imaginer ce qu'une personne ressent :

As we have no immediate experience of what other men feel, we can form no idea of the manner in which they are affected, but by conceiving what we ourselves should feel in the like situation. Though our brother is upon the rack, as long as we ourselves are at our ease, our sense will never inform us of what he suffers. They never did, and never can, carry us beyond our own person, and it is by the imagination only that we can form any conception of what are his sensations. (Smith, 2009 [1790] : Sect. 1, chap. 1, par. 2 [soulignement ajouté])

Il observe également une sorte de sympathie instinctive (l'empathie affective) (Davis, 1980) qu'il observe et définit comme étant une certaine réponse émotionnelle, pratiquement viscérale qui dépasse l'objectivité émotionnelle (mes soulignements) :

Men of the most robust make, observe that in looking upon sore eyes they often feel a very sensible soreness in their own, which proceeds from the same reason ; that organ being in the strongest man more delicate, than any other part of the body is in the weakest. [...] We enter into their gratitude towards those faithful friends who did not desert them in their difficulties ; and we heartily go along with their resentment against those perfidious traitors who injured, abandoned, or deceived them. (Smith, 2009 [1790] : Sect. 1, chap. 1, par. 3[soulignement ajouté])

Il a ensuite fallu attendre deux autres siècles avant que les recherches sur l'empathie se popularisent. Par contre, celles-ci se sont historiquement concentrées sur l'un ou l'autre des aspects du processus empathique (Davis, 1980), nous laissant donc avec une littérature fragmentée sur les dimensions empathiques identifiées par Smith (2009 [1790]). Définissons maintenant plus amplement le concept à la saveur d'aujourd'hui.

### ***2.2.2. La définition de l'empathie : en existe-t-il une?***

Aujourd'hui, bien que la définition de l'empathie ne soit pas universellement reconnue, autant du point de vue de la littérature (De Vignemont et Singer, 2006; Batson, 2009; Coplan, 2011; Hatfield, Rapson et Le, 2011; Decety et Cowell, 2015; Cuff *et al.*, 2016; Clark, Robertson et Young, 2019) - dont 43 différentes définitions/conceptions de l'empathie ont été recensées en 2016 (Cuff *et al.*, 2016)) - que du grand public (Hall, Schwartz et Duong, 2021), il n'en demeure pas moins que certaines caractéristiques générales sont communes à ces conceptions (Hatfield *et al.*, 2011; Clark *et al.*, 2019; Håkansson Eklund et Summer Meranius, 2021). »

Hatfield *et al.* (2011 : 19) indiquent que la plupart des psychologues s'entendent sur le fait que l'empathie requiert trois compétences distinctes soit : « the ability to share the other person's feelings, the cognitive ability to intuit what another person is feeling, and a "socially beneficial" intention to respond compassionately to that person's distress » (Hatfield *et al.*, 2011 : 19). On reconnaît donc une composante de partage d'émotions, une composante cognitive qui permet d'induire ce que l'autre personne ressent, et une composante motivationnelle qui nous pousse à réagir auprès de la personne.

Plus récemment, Håkansson Eklund *et al.* (2021) ont réalisé une revue de littérature afin d'identifier les similarités dans la conceptualisation de l'empathie qui ont transcendé la littérature des quarante dernières années. Quatre thèmes principaux en sont ressortis. En effet, la personne qui démontre de l'empathie (1) comprend (« *understands* ») ; (2) ressent (« *feels* ») ; (3) partage l'émotion de l'autre (« *shares another person's world* ») ; et (4) se différencie de l'autre (« *self-other differentiation* »). Encore une fois, on reconnaît une composante de partage d'émotions et de compréhension.

À la lumière de ce qui précède et pour les fins du présent mémoire, nous utilisons la définition de l'empathie proposée par Martineau *et al.* (2020 : 3) qui la définit comme étant la « natural capacity to share and understand the subjective states of others, and comprising emotional (affect sharing *with* another), cognitive (understand the other's subjective state from her point of view), and motivational (feeling concerned *for* another) facets [...] ».

Cette définition est alignée avec les composantes identifiées par Hatfield *et al.* (2011) et Håkansson Eklund *et al.* (2021). Les sections suivantes définiront plus amplement chacune des composantes de la définition, soit l'empathie affective, l'empathie cognitive et l'empathie motivationnelle.

### 2.2.3. *L'empathie affective*

L'empathie affective est l'expérience « of 'coming to feel as another person feels' » (Martineau *et al.*, 2020 : 4). Il s'agit d'une réponse pratiquement viscérale qui amènera un individu à ressentir un état similaire ou congruent (joie, détresse, douleur, etc.) à celui d'une autre personne, sachant que ces émotions ne sont toutefois pas les siennes (Clark *et al.*, 2019; Martineau *et al.*, 2020). En effet, l'observateur doit savoir que l'émotion qu'il ressent (détresse, joie, déception, etc.) est celle de l'observé et non la sienne (Martineau *et al.*, 2020). L'aspect de la différenciation avec autrui (*self-other differentiation*) est particulièrement important puisqu'il permet de distinguer l'empathie affective de la contagion émotionnelle (qui est plus amplement définie dans [la section suivante](#)).

L'empathie affective découlerait d'une réponse aux états émotionnels des autres individus par le biais du mécanisme de la perception-action (*perception-action mechanism* (PAM))

(Clark *et al.*, 2019). Les états affectifs de l'observé seraient donc transmis à l'observateur qui les représentera - dans son propre cerveau - en les associant à une représentation similaire basée sur ses propres expériences passées (Preston et De Waal, 2002; Clark *et al.*, 2019; Martineau *et al.*, 2020).

Les expérimentations en neuroscience ont permis d'identifier les sections du cerveau qui s'activent en réponse à une expérience affective. Ces expériences impliquent généralement d'observer par résonance magnétique les zones du cerveau qui s'activent lorsque (1) un participant reçoit un stimulus quelconque ; et (2) ce participant voit quelqu'un recevoir le même stimulus. Dans de tels cas, les recherches ont établi que les régions du cerveau activées sont identiques, nous permettant de croire que l'empathie affective est « neurologically similar to the experience of firsthand affective states. » (Clark *et al.*, 2019 : 167).

À titre d'exemples, on peut facilement penser au sentiment que nous ressentons lorsque quelqu'un se cogne le coude sur une table - nous ressentons presque sa douleur. On se surprend parfois à sourire lorsque quelqu'un semble heureux ou joyeux. On peut se sentir stressé quand notre partenaire est stressé. Bref, ces situations de la vie courante illustrent bien à quel point l'empathie affective fait inconsciemment partie de notre quotidien.

La composante affective de l'empathie est souvent confondue avec différents concepts similaires tels que la contagion émotionnelle, le partage d'émotions ou la sympathie. Nous les distinguons brièvement.

### La contagion émotionnelle

Hatfield, Cacioppo et Rapson (1993 : 96) définissent la contagion émotionnelle comme « the tendency to automatically mimic and synchronize expressions, vocalizations, postures, and movements with those of another person's and, consequently, to converge emotionally ». Comme dans la composante affective de l'empathie, une émotion peut se propager d'un individu à un autre. Par contre, dans le cas de la contagion émotionnelle, on ne retrouve pas la condition d'être effectivement au courant que l'émotion ne nous appartient pas (*self-other distinction*) (De Vignemont *et al.*, 2006; Martineau *et al.*, 2020).



### Le partage d'émotions

L'empathie se distingue également du partage d'émotions (*emotion sharing*) qui « relates to simultaneous sharing of an emotion, such as when two people experience the same emotions when watching a movie together, or to the human propensity to recount emotions to others » (Martineau *et al.*, 2020 : 4).

### La sympathie

La distinction principale entre la sympathie et la composante affective de l'empathie est que, dans ce premier cas, une personne sera amenée à ressentir pour quelqu'un (*feeling for*) et non avec quelqu'un (*feeling with*) (Batson, 2009; Eisenberg et Eggum, 2009; Martineau *et al.*, 2020). On pourrait donc simplifier la sympathie comme étant la réaction d'une personne bienveillante qui observe une autre personne vivre une expérience (Malbois, 2023). L'observateur forme donc sa propre émotion en réponse à la situation, ne ressent pas l'émotion de l'autre et ne prend pas non plus sa perspective (Scheler, 2017, cité dans Malbois, 2023). Le terme de préoccupation empathique (*empathic concern*) est souvent utilisé de façon interchangeable avec la sympathie (Batson, 2009). La littérature nous informe également que l'empathie affective peut entraîner la sympathie, mais ce n'est pas nécessairement toujours le cas (Martineau *et al.*, 2020).

Finalement, d'un point de vue neurologique, les recherches ont démontré une distinction claire dans les régions du cerveau impliquées dans la sympathie et l'empathie affective (Ashar *et al.*, 2017; Martineau *et al.*, 2020).

#### **2.2.4. L'empathie cognitive**

Quant à elle, l'empathie cognitive est plutôt la « capacity to adopt the subjective perspective of another person » (Martineau *et al.*, 2020 : 6). L'expression « se mettre dans les souliers de l'autre » reflète particulièrement bien cette composante. En effet, contrairement à l'empathie affective qui est un processus pratiquement spontané ne nécessitant aucune réflexion, l'empathie cognitive est plutôt une approche *top-down* qui nécessite une réflexion afin de comprendre ce que la personne pense ou ressent (Decety et Yoder, 2016; Martineau *et al.*, 2020).

Du point de vue neurologique, les études ont démontré que la réponse empathique d'une personne qui se forme une représentation de l'état mental d'une autre personne sans la voir (ou voir l'administration d'un stimulus, par exemple) sera issue « of perspective taking, knowledge of the individual in question, and theory of mind : all processes that are associated with the cognitive dimension of empathy. » (Martineau *et al.*, 2020 : 7). Malgré que les réseaux du cerveau activés dans ce cas soient similaires à ceux activés par l'empathie affective, les études démontrent néanmoins qu'ils ont des niveaux d'activités distinguables, soutenant le fait que ces deux systèmes sont « independent and predict distinct behavioral outcomes [...] » (Marsh, 2018 : 112).

D'autres recherches soutiennent également que la réaction affective face à des émotions négatives fortes puisse entraîner une diminution de la mentalisation (*mentalizing*), une composante de l'effort cognitif qui permet de comprendre l'état mental d'une autre personne (Kanske *et al.*, 2016; Marsh, 2018).

### **2.2.5. L'empathie motivationnelle**

Cette troisième composante de l'empathie est celle qui entraînera les gens à agir (ou non) suite à une réaction empathique (affective et/ou cognitive) face à une situation quelconque (Martineau *et al.*, 2020). La littérature sur le sujet est assez éparpillée et recoupe de nombreux champs de recherche comme la psychologie comportementale, la neuropsychologie ou l'éthique. Il existe toutefois un certain point de convergence entre les différentes recherches, qu'on pourrait résumer en la question suivante : « What ultimate motive does empathy evoke? » (Wilhelm et Bekkers, 2010 : 26)

Aujourd'hui, la littérature nous dira que l'empathie évoque soit de l'égoïsme, soit de l'altruisme (Wilhelm *et al.*, 2010). Par contre, la réponse à cette question n'a pas toujours été aussi claire. En effet, d'un point de vue de la psychologie comportementale, les chercheurs ont longtemps mis de l'avant la théorie de l'égoïsme pour expliquer les comportements prosociaux (*Prosocial behavior*) (Batson, 1987). La théorie de l'égoïsme prétend que la base des actions sociales découle de la recherche d'un bénéfice personnel (Sober et Wilson, 1999). Comme l'indique (Batson, 1987 : 66), cette théorie prétend que « when we help someone else, we do so only because it is an instrumental means to obtain

some personal gain ». Les actions sociales peuvent bénéficier aux autres, mais ultimement, elles seront faites dans le but de conférer un avantage à son auteur.

Cette conception a toutefois été questionnée par plusieurs chercheurs dans la seconde moitié du 20<sup>e</sup> siècle, comme Batson *et al.* (1981)<sup>6</sup> qui, suite à leurs recherches, prétendent plutôt que : « the research to date convinces us of the legitimacy of *suggesting* that empathic motivation for helping may be truly altruistic » (Batson *et al.*, 1981 : 302). Le but ultime de nos actions serait donc d'aider le sort d'une autre personne (Batson, 1987). Évidemment, le fait d'aider cette personne peut rapporter un bénéfice personnel comme une récompense ou de la gratitude, mais « these benefits to self are not the goal of helping; they are simply consequences of helping » (Batson, 1987 : 93). Aujourd'hui, cette théorie ne semble plus faire l'objet d'un débat alors que l'on considère maintenant que la motivation empathique d'aider peut être purement altruiste (Toi et Batson, 1982; Eisenberg et Miller, 1987; Brazil, Volk et Dane, 2023).

Ceci étant dit, il faut être prudent pour ne pas confondre l'action sociale issue de l'empathie et celle issue de la sollicitude. Dans le premier cas, un individu qui en observe un autre dans le besoin se sentira émotionnellement investi (de façon affective et/ou cognitive) et son empathie motivationnelle l'entraînera à agir (Wilhelm *et al.*, 2010). Dans ce deuxième cas, un individu ne sera pas émotionnellement investi, mais décidera toute de même d'agir en vertu de valeurs internalisées, spécifiquement la valeur de sollicitude (*principle of care*) (Wilhelm *et al.*, 2010). Certains chercheurs soutiennent l'idée que le principe de la sollicitude est une variable modératrice extrêmement puissante de l'action empathique (Wilhelm *et al.*, 2010). Le concept de la sollicitude sera plus amplement abordé dans la section sur [l'éthique de la sollicitude](#).

Afin de faciliter la lecture du présent mémoire et considérant les complexités lexicales et sémantiques résultant de l'empathie, ses composantes, et sa définition, un bref résumé du jargon utilisé est présenté ci-après. La définition de l'empathie étant maintenant derrière nous, voyons quelques facteurs qui ont une influence sur cette compétence.

---

<sup>6</sup> Pour un autre exemple, voir Aronfreed, Justin (1970). « The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses », *Altruism and helping behavior*, vol. 61.

### 2.2.6. *Résumé du jargon de l'empathie utilisé dans ce mémoire*

Comme nous l'avons vu, il existe trois composantes distinctes à l'empathie (affective, cognitive et motivationnelle). Nous avons également vu que l'absence de consensus au sein de la littérature a entraîné une certaine incongruité des termes utilisés en recherche. Afin de faciliter la lecture du présent mémoire, nous présentons ci-après un bref résumé des termes qui seront utilisés ainsi que les équivalents anglophones (qui seront utilisés dans l'article inséré dans le mémoire).

- Le terme **observateur** signifie la personne qui observe et ressent de l'empathie. Ce terme est l'équivalent du terme *empathizer* utilisé dans la littérature anglophone ;
- Le terme **observé** signifie la personne qui est observée par l'observateur. Ce terme est l'équivalent du terme *target of empathy* utilisé dans la littérature anglophone ;
- La littérature anglophone qui date de plusieurs années utilise souvent le terme *empathy* pour référer à la composante affective de l'empathie. Nous utiliserons le terme empathie affective et *affective empathy* plutôt que celui-ci ;
- Le terme de **prise de perspective** n'est pas tout à fait le même qu'en langage courant. Pour les fins du présent mémoire, ce terme réfère plutôt à la composante cognitive de l'empathie et vient de l'anglais *perspective taking* ;
- Le terme **compassion** signifie que l'observateur éprouve de l'empathie et se sent interpellé à agir. Ce terme est l'équivalent des termes *empathic care* ou *compassion* utilisés dans la littérature anglophone.

Maintenant que l'empathie et ses composantes sont mieux définies, la prochaine section mettra en lumière l'importance de l'empathie dans un contexte organisationnel ainsi que différents facteurs qui peuvent influencer l'empathie et l'action qui peut en découler.

### 2.2.7. *Les modulateurs de l'empathie et de ses composantes*

Tout comme nous l'avons vu en matière de prise de décision éthique, la proximité a été identifiée comme une variable importante de l'empathie. En effet, l'empathie - particulièrement la composante affective - est modulée en fonction de la proximité physique, psychologique ou sociale avec un individu (Mencl *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020). Les individus ont tendance à démontrer un niveau d'empathie plus élevé envers leur entourage (Cheng *et al.*, 2010; Decety *et al.*, 2015; Martineau *et al.*, 2020) ainsi qu'envers les membres d'un groupe d'appartenance auxquels ils font partie (Cheng *et al.*, 2010; Hein *et al.*, 2010; Echols et Correll, 2012; Decety *et al.*, 2015; Martineau *et al.*, 2020). En contexte organisationnel, la proximité psychologique aurait une forte influence sur la reconnaissance d'une situation éthique qui nécessite une réflexion particulière (Mencl *et al.*, 2009). L'empathie affective modulerait également positivement la réponse éthique d'un décideur qui a une certaine proximité avec l'employé concerné (Mencl *et al.*, 2009). Des études en neuroscience ont aussi permis d'établir que la composante cognitive pourrait aider à pallier une réponse empathique affective faible en raison d'une absence de proximité (Decety *et al.*, 2015 cité dans Martineau *et al.*, 2020).

Comme l'indiquent Martineau *et al.* (2020 : 7) d'autres modulateurs de l'empathie ont été identifiés « such as characteristics of the emotion (e.g., valence, intensity, saliency), of the empathizer (e.g., mood, personality, gender, age, past experience), of the context , and of the goals, beliefs and values we bear and possibly share with another person ».

Finalement, le contexte social peut influencer la réponse empathique d'un individu tout comme la décision qu'il en sortira (Decety *et al.*, 2015). En effet, il semblerait qu'un contexte qui favorise la socialisation favorisera la réponse empathique d'un individu tandis que la simple observation qu'un collègue effectue mal une tâche ne serait pas suffisante pour entraîner une réponse empathique (Nezlek *et al.*, 2001). Les recherches indiquent également que le niveau d'empathie d'un individu peut varier à travers les jours et même à travers la même journée (Nezlek *et al.*, 2001; Toomey et Rudolph, 2018).

### 2.2.8. *Les contributions de l'empathie*

Certains décrivent l'empathie comme étant une « ‘‘fundamental competence of social awareness’’ and ‘‘the sine qua non of all social effectiveness in working life.’’ » (Boyatzis, McKee et Goleman, 2013 cité dans Kellett et al., 2006). Cette compétence est effectivement dorénavant reconnue comme étant une compétence de gestion clé (Konig *et al.*, 2020) qui a un impact positif sur le leadership (Gentry, Weber et Sadri, 2007; Holt et Marques, 2012; Deliu, 2019). Voyons maintenant quelques bienfaits et méfaits de l'empathie en contexte organisationnel.

#### Les bienfaits de l'empathie sur différentes facettes des organisations

Dans un récent papier, Konig *et al.* (2020) proposent qu'un CEO démontrant un haut niveau d'empathie reconnaîtra les signes précurseurs d'une crise plus rapidement, prendra la peine d'obtenir plus d'informations par rapport à la situation, obtiendra une plus grande appréciation des parties prenantes en démontrant de la compassion, en plus d'être davantage engagé dans la gestion des relations de l'organisation. Proposant une courbe en U inversée, les auteurs sont toutefois d'avis que des CEOs trop empathiques pourraient être plus disposés aux fausses alertes, à traiter les informations reliées à la crise de façon plus biaisée, mettre trop d'emphase sur l'excuse et être moins engagés envers la gestion et la réparation du système opérationnel de l'organisation (Konig *et al.*, 2020).

D'un point de vue communicationnel, les gestionnaires démontrant un haut niveau d'empathie présenteraient les mauvaises nouvelles avec une plus grande justesse informationnelle et interpersonnelle (Patient et Skarlicki, 2010). Dans leur recherche, Patient *et al.* (2010) ont placé 132 gestionnaires dans une situation où ceux-ci devaient s'imaginer informer un employé de son congédiement. La situation présentée permettait de blâmer autant l'employé (mauvaise performance), que l'entreprise (mauvaise gestion). Il était également mentionné que l'employé considérerait ce congédiement comme une épreuve particulièrement difficile. Les réponses possibles se trouvaient donc sur un spectre très large, permettant aux répondants d'adopter une variété très large de stratégies de communication. Les résultats démontrent que « trait empathic concern, defined as the tendency to feel sympathy and concern in response to another person's anticipated or

observed suffering, relates positively to a manager's interpersonal and informational fairness when delivering bad news. » (Patient *et al.*, 2010 : 561). Les auteurs ont également procédé à une deuxième étude dans laquelle les participants étaient incités à adopter (ou non) une posture empathique. Les participants devaient annoncer à un candidat intéressé à faire un MBA que son score à une préparation du GMAT était dans le quartile inférieur. Certains participants étaient invités à se mettre « [...] in other person's shoes. Try to imagine how they think and feel about the feedback. Try to feel the full impact of what the other person is going through. » (Patient *et al.*, 2010 : 566). Les résultats leur ont permis de proposer que « the induction cued the participants to the moral aspects of the situation, facilitating a higher concern for the recipient of bad news. » (Patient *et al.*, 2010 : 569). La réponse empathique d'un individu serait donc non seulement pertinente au niveau de la communication, mais pourrait également être directement encouragée. L'empathie est également cruciale afin d'établir des relations interpersonnelles en plus de faciliter le changement et l'apprentissage (Kellett *et al.*, 2006). La création de solides relations interpersonnelles est d'autant plus importante sachant qu'une corrélation positive a été trouvée entre la qualité de la relation superviseur-employé et le niveau de satisfaction au travail des employés (Stringer, 2006).

Une étude réalisée auprès d'étudiants par Kellett *et al.* (2006) a démontré une corrélation positive entre la démonstration d'empathie au sein d'un groupe de travail et la perception de cet individu comme étant un leader socioémotionnel. Cela s'expliquerait par le fait que les individus considéreront une personne comme un leader lorsqu'elle les fait sentir compris et estimé à travers la démonstration d'empathie (Kellett, Humphrey et Sleeth, 2002). L'empathie permettrait également de renforcer la perception qu'un leader est intègre, crédible, qu'il favorise la coopération et la confiance en plus de faciliter la création de relations authentiques et transparentes, qui sont à la base du leadership empathique (Kellett *et al.*, 2002, 2006).

D'un point de vue décisionnel, l'empathie favorise le raisonnement éthique (Mencl *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020) en aidant les individus à reconnaître qu'ils font face à un dilemme éthique, en leur conférant une source d'information supplémentaire issue du

processus affectif et cognitif, en plus d'avoir un effet anti-fragmentaire qui favorisera l'ouverture d'esprit et diminuera les tensions (Mencel *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020).

Les gens qui ont un haut niveau d'empathie « also report higher life satisfaction, emotional intelligence, and self-esteem. » (Cuzzo *et al.*, 2017 : 61). L'empathie contribuerait aussi à motiver les employés et diminuer leur niveau de stress en plus d'améliorer l'écoute des besoins des clients (Humphrey, 2013 cité dans Martineau *et al.*, 2020).

### L'effet de l'absence d'empathie : les psychopathes d'affaires

Une grande part des récents scandales financiers a été attribuée à un manque d'empathie des hauts dirigeants (McPhail, 2003) ce qui a suscité l'intérêt d'en connaître davantage sur certains individus qui ont été surnommés les « psychopathes d'affaires » (Holt *et al.*, 2012; Martineau *et al.*, 2020). Ces personnages ont été définis comme étant égocentriques, grandioses, superficiels, ne démontrant pas de remords et, surtout, manquant d'empathie (Hare, 1994). Ces individus créent un climat de peur (Boddy, 2017 cité dans Boddy, 2020), détruisent des organisations, causent de la détresse aux employés et diminuent leur bien-être (Boddy *et al.*, 2021). Sans faire l'objet du présent mémoire, force est tout de même de constater que l'absence d'empathie dans un contexte organisationnel peut rapidement mener à des dérives, créant un climat toxique où l'abus et le harcèlement augmentent en plus de diminuer le sentiment de gratification des employés (Boddy, 2020). Les organisations doivent donc être d'autant plus prudentes, non seulement en identifiant ces individus, mais en évitant de les placer dans des situations de pouvoir et d'autorité, pouvant ainsi mener à une perversion de la culture éthique de l'entreprise (Martineau *et al.*, 2020).

### La méconnaissance de l'empathie auprès des étudiants

Malgré le fait que l'empathie est un sujet de plus en plus discuté et qui présente incontestablement de solides avantages pour les organisations, la réputation de cette compétence auprès des étudiants est toujours à faire. Sur une période de trois ans, Holt *et al.* (2012) ont collecté des données auprès des étudiants de l'université Woodbury, en Californie afin de déterminer « What qualities are essential to be an effective leader (on a scale of 1 (least important) to 10 (most important))? » (Holt *et al.*, 2012 : 98). Les auteurs



se sont rendu compte que l'empathie était systématiquement classée au bas de l'échelle, avec quelques 0,80 point de moins que la seconde dernière qualité (l'empathie ayant un score agrégé de 7,47 par rapport à l'intelligence, la deuxième plus faible qualité répertoriée, à 8,30) (Holt *et al.*, 2012). Dans la seconde partie de leur recherche, les auteurs indiquent que ce faible résultat de l'empathie pourrait être expliqué par (1) la croyance que l'empathie n'a pas sa place dans le monde des affaires ; et que (2) les répondants n'étaient pas familiers avec le concept d'empathie. Une telle conclusion est un peu inquiétante dans la mesure où les étudiants seront les gestionnaires de demain.

### **2.3. Conclusion de la revue de littérature : limite de l'empathie et discussion du paradoxe de l'empathie**

Il ne faut pas retenir de la présente section que l'empathie est **nécessairement** partie intégrante à une prise de décision éthique ou qu'une décision éthique contient **nécessairement** une dose d'empathie. Il ne faut pas non plus retenir que l'empathie est toujours **nécessaire** et son effet sera à tout coup **positif**.

En effet, bien que l'empathie puisse favoriser l'adoption d'une perspective différente et favoriser une prise de décision éclairée, elle peut également être à la base d'une décision injuste ou immorale. Par exemple, un individu pourrait très bien comprendre les émotions d'une autre personne, mais décider de s'en servir pour lui faire du mal (Lamm *et al.*, 2015). Des sentiments empathiques envers une personne ou un groupe de personnes peuvent également entraîner une décision qui les favorise, au détriment de dommages collatéraux à d'autres individus (Lamm *et al.*, 2015).

#### ***2.3.1. Le paradoxe du concept***

Le terme paradoxe paraît approprié pour illustrer la contradiction entre les avantages et inconvénients de l'empathie. Dans certains cas, l'empathie aidera et, dans d'autres, elle nuira. Dans certains cas, une réponse affective sera plus pertinente et, dans d'autres, une réponse cognitive le sera. Démêlons-le tout.

À titre d'introduction, Tomova *et al.* (2017) indiquent qu'un niveau de stress élevé entraîne une réponse affective plus forte – surtout en voyant la douleur de quelqu'un d'autre – mais entraîne inversement une diminution de la régulation exercée par des processus comme la prise de perspective ou l'analyse cognitive. L'empathie s'avérera donc particulièrement pertinente lorsqu'une décision rapide doit être prise, comme aider une personne victime d'un accident de voiture. À l'inverse, comme les systèmes cognitifs seront diminués par de hauts niveaux de stress, cette personne pourrait prendre une décision trop rapide, non calculée, et entraîner de graves conséquences.

La réponse affective qui entraîne une détresse auprès de l'observateur serait un « poor guide for moral behavior and public policy » (Ashar *et al.*, 2017 : 1263), augmenterait le taux de burn-out des professionnels du care (Caroe, 2012; Klimecki et Singer, 2011, cité dans Ashar *et al.*, 2017), et conduit à l'évitement (Batson, 2011, cité dans Ashar *et al.*, 2017). Certains chercheurs argumentent donc que les décisions devraient plutôt se baser sur la compassion et la prise de perspective (Bloom, 2016). La compassion (empathie motivationnelle) entraînerait plutôt l'épanouissement et encouragerait les comportements prosociaux (Ashar *et al.*, 2017). Il faut également mentionner que les individus démontrant des niveaux d'empathie motivationnelle plus faibles ont également tendance à adopter une approche plus rationnelle, basée sur l'utilitarisme (Gleichgerrcht et Young, 2013).

Un plus haut niveau d'empathie affective s'est révélé être un avantage compétitif dans des tâches plus affectives, comme la formation d'une coalition sociale, favorisant entre autres la reconnaissance de partenaires potentiels (Gilin *et al.*, 2013). À l'inverse, les tâches plus cognitives, comme la négociation et l'implantation d'une stratégie dans un jeu de désarmement (inspiré de la théorie des jeux, mais appliqué à un contexte de guerre entre nations), ont nettement avantagé les individus qui démontrent un plus haut niveau d'empathie cognitive (Gilin *et al.*, 2013). Ces derniers individus ont mieux compris les enjeux compétitifs ainsi que la stratégie de leur interlocuteur et s'en sont servis afin d'arriver à des gains collectifs qui leur ont également personnellement bénéficié (Gilin *et al.*, 2013). Dans la même veine, une autre recherche impliquant des négociations a mis en lumière que les participants avec un plus haut niveau d'empathie cognitive ont mieux réussi à découvrir les intérêts sous-jacents de leur interlocuteur pour arriver à des solutions créatives (Galinsky *et al.*, 2008).

Des manipulations favorisant la prise de perspective des participants ont grandement encouragé la coopération dans un dilemme du prisonnier à sens unique (le participant savait d'emblée que l'autre personne avait déserté) (Batson et Ahmad, 2001).

Ces quelques exemples illustrent bien que l'empathie n'est pas la panacée de la prise de décision éthique. Elle peut constituer à la fois une force et une faiblesse, tout dépendant

évidemment des circonstances, des tâches, du contexte, et des individus. Par contre, il n'en demeure pas moins que l'empathie est – selon nous – une compétence de gestion clé qui permet non seulement de considérer adéquatement les autres, mais également de moduler ses décisions en fonction des besoins et des réalités de chacun. Nous verrons également dans le [Cadre d'analyse](#) que l'empathie peut jouer un rôle dans le développement moral.

### **3. Cadre d'analyse**

Comme l'intérêt de ce présent mémoire est d'en apprendre davantage sur la perspective étudiante de l'éthique et de l'empathie, il allait de soi que le cadre théorique devait être une extension de ces concepts, tout en nous permettant d'avoir une latitude pour répondre au caractère exploratoire de notre recherche. Nous avons donc identifié deux théories morales populaires qui pouvaient répondre à nos préoccupations. Ces théories sont, d'une part, la théorie du développement moral de Kohlberg et, d'autre part, l'éthique de la sollicitude. Ces deux théories s'inscrivent particulièrement bien dans la continuité de la revue de la littérature en ce qu'elles s'intéressent non seulement à la réflexion éthique d'un individu et des motivations qui la sous-tendent, mais elles sont également au cœur d'un éternel débat sur la place des émotions – incidemment, l'empathie – dans la prise de décision éthique.

Une introduction à la pertinence de l'empathie dans la prise de décision éthique a été présentée plus tôt. Nous construisons sur cette section pour souligner ci-après l'importance de l'empathie dans les théories du développement moral qui seront présentées ci-après.

#### **3.1. L'empathie et la prise de décision éthique**

L'empathie est un outil décisionnel extrêmement puissant qui permet d'accéder aux émotions des individus, les comprendre, et les utiliser dans un raisonnement moral juste et intègre. Comme l'indique (Skoe, 2010 : 192), l'empathie cognitive et l'empathie motivationnelle « have been linked empirically to high levels of considerate or pro-social behavior, whereas personal distress has been linked to low levels of pro-social behavior ». Ces deux composantes peuvent donc favoriser les motivations altruistes, ce qui favorise la mobilisation de niveaux élevés de sollicitude (Skoe, 2010). L'empathie favorise également le raisonnement éthique en aidant les individus à reconnaître qu'ils sont confrontés à un dilemme éthique, en leur fournissant une source d'information supplémentaire provenant du processus affectif et cognitif, ainsi qu'en favorisant

l'ouverture d'esprit et en réduisant les tensions entre les personnes (Mencel *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020).

Par ailleurs, plusieurs auteurs soutiennent que l'empathie est centrale au développement moral en plus d'avoir un « constructive role in complex moral thought and decisions » (Skoe, 2010 : 191). Les théories morales traditionnelles basées sur la justice, comme celle de Kohlberg (1969, 1971) tendent à rejeter les émotions puisqu'elles entraînent la partialité et sont irrationnelles, et privilégient plutôt la réflexion comme principal facteur de raisonnement (Skoe, 2010). À l'inverse, les approches morales fondées sur la sollicitude favorisent l'intégration des émotions – facilité par le processus empathique – car elles permettent aux individus de mieux comprendre les besoins et les états internes des autres, ce qui favorise un raisonnement basé sur la sollicitude (Skoe, 2010). Le débat entre les rationalistes et les sentimentalistes est toujours d'actualité, bien qu'un nombre croissant de scientifiques soient d'avis que les émotions ont un rôle indispensable dans la formation d'un jugement moral sincère (McAuliffe, 2019).

D'autres ont trouvé que la sympathie et la colère peuvent positivement prédire des considérations de sollicitude ainsi que négativement prédire des considérations de justice (Skoe, Eisenberg et Cumberland, 2002). L'empathie cognitive a été reliée à de plus hauts niveaux de comportements prosociaux tandis que la détresse a été reliée à des niveaux plus faibles de comportements prosociaux (Davis, 1996, Batson, 1998, cité dans Skoe, 2010).

En plus de faciliter la prise de décision éthique, de favoriser les relations interpersonnelles harmonieuses et de renforcer le leadership, l'empathie et ses diverses composantes ont également été associées à différents aspects du raisonnement moral, comme nous venons de le voir. Dans cette optique, un cadre théorique basé sur deux théories morales qui sont généralement mises en opposition, entre autres en raison de la place qu'occupent les émotions dans celles-ci, nous semble tout à propos pour mieux comprendre l'empathie et l'éthique des étudiants.

## 3.2. La théorie du développement moral

### 3.2.1. *Les premiers travaux*

La théorie du développement moral date du siècle dernier alors que Jean Piaget l'a initialement conceptualisé dans les années 1960 en s'intéressant spécifiquement à la psychologie des enfants et Lawrence Kohlberg l'a ensuite raffiné dans les années 1970 en réalisant une étude sur presque deux décennies afin de mieux comprendre le développement moral des adolescents (Kohlberg *et al.*, 1977). Ces auteurs s'intéressent non pas à la connaissance d'un individu d'un ensemble de valeurs morales, mais plutôt au processus cognitif (et à son développement) qui amène une personne à former sa pensée morale et éthique. À l'aide de vignettes et de cas éthiques, Kohlberg propose que le développement moral d'un individu se fait à travers six stades hiérarchiques et séquentiels sans que la progression en soit toutefois garantie (Kohlberg *et al.*, 1977; Wright, 1995). Ces stades sont regroupés en trois niveaux : le niveau reconventionnel (stades 1 et 2) ; le niveau conventionnel (stades 3 et 4) et ; le niveau postconventionnel (stades 5 et 6) (Kohlberg *et al.*, 1977).

### 3.2.2. *Le niveau reconventionnel*

À ce stade, l'enfant répond aux règles culturelles, différencie le bien du mal, le bon et le mauvais, mais interprète ces concepts qu'en termes de conséquences physiques ou hédonistes - comme une punition ou une récompense – ou en termes du pouvoir physique de ceux qui établissent les règles (Kohlberg *et al.*, 1977).

#### Stade 1 : Punition et obéissance

À ce stade, l'enfant forme sa moralité afin d'éviter une punition. Une action sera bonne si elle apporte une récompense et elle sera mauvaise si elle entraîne une punition, sans égards à l'intensité des conséquences et la signification de ceux-ci (Kohlberg *et al.*, 1977).

#### Stade 2 : Individualisme et échange

L'enfant prend ses décisions en fonction de ce qui lui confère un avantage et, occasionnellement, en confère à quelqu'un d'autre. Les actions sociales sont vues comme des échanges et incorporent des concepts comme la justice ou la réciprocité, mais ces

concepts sont uniquement vus d'un point de vue pragmatique et immédiat. La justice et la réciprocité ne découlent pas d'une volonté d'être juste, de loyauté ou d'inclusion, mais plutôt comme des monnaies d'échange du type « je gratte ton dos, tu grattes le mien » (Kohlberg *et al.*, 1977).

### **3.2.3. Le niveau conventionnel**

À ce niveau, l'enfant a identifié ou a internalisé certaines règles ou attentes des autres, surtout ceux qui font partie de ses groupes d'appartenance (famille, amis, etc.) (Kohlberg, 1975; Wright, 1995). Le comportement découle non seulement d'une volonté de se conformer aux règles, mais surtout de maintenir et supporter l'ordre social créé par les personnes du groupe (Kohlberg, 1975).

#### Stade 3 : Conformité interpersonnelle

Les bons comportements sont ceux qui aident les autres ou sont approuvés par eux, nonobstant l'action en question. L'approbation du groupe est obtenue en étant une personne gentille (*nice*) et les actions sont jugées sur la base de l'intention et non du résultat (Kohlberg *et al.*, 1977).

#### Stade 4 : L'ordre et la loi

Les bonnes actions sont celles qui respectent la loi et l'ordre social. Le devoir de chacun est de respecter l'autorité et maintenir l'ordre social (Kohlberg *et al.*, 1977).

### **3.2.4. Le niveau postconventionnel**

À ce dernier niveau, l'individu distingue son estime personnelle des règles et des attentes des autres et définit ses valeurs par rapport à des principes qu'il définit lui-même (Wright, 1995).

#### Stade 5 : Le contrat social et la tendance légaliste (et utilitariste)

L'individu comprend que les règles sont définies en fonction de normes sociales en faveur du bien commun et qui ont été examinées et acceptées par la société. L'individu comprend également que chaque personne possède un ensemble de valeurs et d'opinions qui lui sont



propres et place conséquemment une emphase sur l'obtention d'un consensus et la nécessité d'un ensemble de règles pour s'y rendre (Kohlberg *et al.*, 1977).

#### Stade 6 : Les principes universels

L'individu a développé son propre ensemble de règles morales qui se basent sur des règles universelles qu'il choisit et définit, telles que la justice ou l'égalité (Kohlberg *et al.*, 1977).

#### **3.2.5. *Le développement moral et l'impact sur le leadership***

Une certaine littérature s'intéresse au leadership éthique ainsi qu'à l'impact du niveau de développement moral d'un leader sur son organisation (Schminke, Ambrose et Neubaum, 2005). Le développement moral d'un leader (et même des fondateurs d'une organisation (Dickson *et al.*, 2001)) aurait un impact positif sur le climat éthique de l'entreprise (Schminke *et al.*, 2005). Le leadership éthique permettrait également à une organisation d'avoir une bonne réputation, de réduire les frais juridiques encourus dans des litiges commerciaux en plus de favoriser le comportement de l'ensemble des employés, qui absorberont les enseignements d'un patron éthique (Treviño, Hartman et Brown, 2000). Les valeurs d'une organisation sont donc essentielles et constituent « the glue that can hold things together » (Treviño *et al.*, 2000 : 128).

#### **3.2.6. *La possibilité de favoriser le développement moral et d'enseigner l'éthique***

La prochaine section fait état de la possibilité d'enseigner le développement moral et/ou la prise de décision éthique. Ces deux concepts sont non seulement connexes en ce qu'ils s'intéressent tous deux à la réflexion morale d'un individu, mais la littérature soutient également que l'enseignement de l'éthique permet d'améliorer le développement moral (Krawczyk, 1997).

D'abord, malgré que la littérature soutienne qu'il soit possible d'enseigner la prise de décision éthique, il n'en demeure pas moins que l'exercice est complexe. Pour reprendre les mots de Brown *et al.* (2010 : 207) :

ethical decision making has deep roots in an individual's whole personality and is not merely something that can be taught. [...] Rather, the pedagogical experience must be

infused with examples, exercises, and opportunities to develop personality traits that are conducive to ethical behavior.

Plutôt que de tenter d'imposer aux étudiants une conception de ce qui est moral ou ne l'est pas, l'enseignement devrait viser à stimuler l'esprit critique des étudiants, les poussant à intégrer des schémas de pensées plus adéquats et complexes dans la résolution de dilemmes moraux et éthiques (Kohlberg *et al.*, 1977). Par ailleurs, un environnement de classe qui entraîne l'apprentissage actif permet la participation en groupe et l'élaboration de décisions collectives favoriserait le développement moral (Kohlberg, 1976 cité dans Krawczyk, 1997 : 64; Freeman, 2014; Carmichael *et al.*, 2019).

Plusieurs ont aussi suggéré que l'utilisation d'un narratif ou la mobilisation de méthodes pédagogiques alternatives sont des outils cruciaux qui permettraient – pour boucler la boucle avec Brown - d'infuser l'enseignement d'exemples, d'exercices et d'opportunités, favorisant ainsi l'apprentissage de l'éthique.

#### Enseigner l'éthique : l'utilisation d'un narratif ou de méthodes pédagogiques alternatives

L'utilisation de films et de scènes cinématographiques permettrait d'intéresser davantage les étudiants en leur présentant « [an] exceptional visual and dramatic presentations of various aspects of ethics and moral reasoning » (Champoux, 1999; 2006 : 386). Les films permettent aussi d'ancrer la théorie, les apprentissages et les nuances nécessaires à une prise de décision éthique en plus de permettre aux étudiants d'évaluer les retombées éventuelles d'une décision ou d'un comportement (Giacalone *et al.*, 2001; Kester *et al.*, 2012). Pour d'autres exemples, voir Champoux (1999); Casper *et al.* (2003); Champoux (2006); Kester *et al.* (2012); Dunphy (2013).

L'utilisation de la littérature favoriserait la compréhension de situations complexes, mobiliserait l'imagination ainsi que les émotions, renforcerait les liens interpersonnels entre les étudiants ce qui permettrait de mieux préparer les étudiants à devenir des gestionnaires éthiques qui prendront en considération l'avancement de la communauté plutôt que l'individualisme (Freeman *et al.*, 2015; Marques, 2019; Brokerhof *et al.*, 2023). L'immersion dans un monde narratif permet aussi de sensibiliser les étudiants à l'importance des décisions dans des contextes évolutifs, stimule leur empathie, leur

conscience morale et leur prise de perspective (Michaelson, 2016; Dodell-Feder et Tamir, 2018; Brokerhof *et al.*, 2023).

D'autres ont aussi vanté les bienfaits de l'utilisation de jeux vidéo (Milton et Mayfield, 2019) ou de jeux de rôle (Doron, 2007; Taplin *et al.*, 2018).

L'utilisation de ces méthodes alternatives a également un bienfait additionnel, soit l'enseignement de l'empathie. En effet, diverses recherches soutiennent que l'apprentissage de l'empathie peut être soutenu par l'utilisation et l'analyse d'œuvres d'art variées, comme les films, les livres, les romans, la poésie, les bandes dessinées et les drames, entre autres (Giacalone *et al.*, 2001; Freeman *et al.*, 2015; Gokcigdem, 2016; Michaelson, 2016).

### ***3.2.7. Brève présentation de l'évolution du développement moral***

Quelques années plus tard, Kohlberg *et al.* (1981) ont proposé la possibilité qu'il existe un septième niveau de développement moral, qui serait un stade ontologique ou religieux qui dépasserait le cadre de la justice. Par contre, comme les recherches de Kohlberg ont eu peine à soutenir empiriquement l'existence d'un sixième niveau, le septième niveau est resté au stade de l'hypothèse et est généralement ignoré des chercheurs.

Au niveau des critiques, il va sans dire que le modèle de Kohlberg en a, depuis sa conceptualisation, essuyé de nombreuses. Plusieurs ont reproché à Kohlberg de ne pas prendre en considération les différences culturelles (Kohlberg prédisant l'atteinte du stade 5 dans toutes les cultures), de présenter un modèle uniquement masculin (les recherches de Kohlberg ont été effectuées uniquement auprès d'adolescents mâles) (Gilligan, 1982; Donenberg et Hoffman, 1988; Wright, 1995). Pour d'autres critiques, voir par exemple (Gibbs, 1979; Murphy et Gilligan, 1980; Vitz, 1994; Crittenden, 2005).

En parallèle, d'autres chercheurs ont proposé des modèles alternatifs de développement moral, comme John Gibbs (1982; 2003), qui distingue entre le jugement immature et le

jugement mature<sup>7</sup>, ou Martin Hoffman (1996; 2000; 2001), qui intègre l'empathie comme une considération centrale à l'action morale.

Voyons maintenant plus en détail l'avènement de l'éthique de la sollicitude et sa pertinence dans un contexte d'enseignement.

---

<sup>7</sup> La mesure de réflexion sociomorale a été validée d'un point de vue psychométrique. Voir entre autres Basinger et Gibbs (1987) et Brugman et al. (2023).

### 3.3. L'éthique de la sollicitude

Pour des fins de précision, l'éthique de la sollicitude est la traduction *officielle* de l'anglais *care ethics*. Nous utiliserons donc ce terme pour le mémoire. À noter que le terme de bienveillance (de l'anglais *caring-for*) sera également utilisé lorsqu'on réfère à la démonstration de la sollicitude. À l'inverse, on réfèrera à la personne qui reçoit la bienveillance (de l'anglais *cared-for*) comme étant le receveur.

#### 3.3.1. *Bref historique du concept*

L'éthique de la sollicitude prend naissance dans l'œuvre de Carol Gilligan *In a different voice*, publiée en 1982 (Lawrence *et al.*, 2012) qui présente une conception morale ancrée non pas dans la justice – comme Kohlberg - mais plutôt dans le « compelling moral salience of attending to and meeting the needs of the particular others for whom we take responsibility. » (Held, 2006 : 10). Cette théorie a initialement été présentée afin de refléter l'expérience des femmes - Gilligan reproche à la théorie du développement moral de Kohlberg (1969) de ne pas représenter adéquatement l'expérience des femmes ou le développement moral des filles (Lawrence *et al.*, 2012).

Quelques années après la parution du livre de Gilligan (1982), Noddings (1984) établit les bases psychologiques de l'éthique du care (Lawrence *et al.*, 2012). Noddings construit sur la proposition de David Hume que la moralité est une *active virtue* et suggère que :

morality as an 'active virtue' requires two feelings and not one. The first is the sentiment of natural caring. There can be no ethical sentiment without the initial, enabling sentiment. [...] The second sentiment occurs in response to a remembrance of the first. (Noddings, 1984 : 79)

Noddings prétend donc qu'en décidant d'agir au bénéfice de quelqu'un d'autre, nous agissons selon la bienveillance naturelle (*natural caring*). Le second sentiment survient plutôt quand on se remémore des moments où nous avons fait preuve de bienveillance (*caring for*) ou quelqu'un a été bienveillant envers nous (*cared-for*). Ces souvenirs amèneront un sentiment « as an 'I must' – in response to the plight of the other and our conflicting desire to serve our own interests. There is a transfer of feeling analogous to transfer of learning. » (Noddings, 1984 : 80).

Maintenant, comme chacun est libre d'agir comme il veut, le « I must » ne se transformera pas nécessairement en action, à moins, évidemment, qu'on le décide ou qu'on n'y soit obligé. Le choix conscient peut donc être de trois ordres ; (1) soit on transforme le « I must do something » en « Something must be done » afin de nous exclure de la décision ; (2) soit « I commit myself either to covert action on behalf of the cared-for [...] » ou ; (3) « I commit myself thinking about what I might do. » (Noddings, 1984 : 81). L'éthique de la sollicitude s'intéresse donc aux considérations dont fait preuve l'individu dans sa réflexion, la réceptivité face au receveur, et si la participation à ses projets découle de la sollicitude à son égard. (Noddings, 1984). L'action découle donc d'un changement motivationnel comme l'indique Noddings (1984 : 33) :

When I care, when I receive the other in the way we have been discussing, there is more than feeling; there is also a motivational shift. My motive energy flows toward the other and perhaps, although not necessarily, towards his ends. I do not relinquish myself; I cannot excuse myself for what I do. But I allow my motive energy to be shared; I put it at the service of the other.

Noddings décrit l'action et la pensée issues de la sollicitude comme étant non-rationnelles et subjectives, par opposition à une pensée rationnelle et objective. Elle écrit :

« What should be done? Who should do it? Why should the persons named do it? This sort of thinking is not in itself a mistake; it is needed. But it has buried within it the seed of major error. The danger is that caring, which is essentially nonrational in that it requires a constitutive engrossment and displacement of motivation, may gradually or abruptly be transformed into abstract problems solving. There is, then, a shift of focus from the cared-for to the "problem". (1984 : 25)

La conception de la moralité est donc ancrée dans la bienveillance naturelle, qui a été nécessaire à notre évolution et notre existence :

« I am arguing that natural caring – some degree of which each of us has been dependent upon for our continued existence – is the natural state that we inevitably identify as "good." This goodness is felt and it guides our thinking implicitly. Our picture of ourselves as ethical inevitably involves a consideration of this goodness. » Noddings (1984 : 49)

Un individu agira donc adéquatement et moralement si ses actions expriment ou démontrent une intention de bienveillance envers les autres Slote (2007). « To care is to act not by fixed rule but by affection and regard » (Noddings, 2003:24, cité dans Lawrence *et al.*, 2012). Les individus bienveillants n'ont pas besoin de diriger leur sollicitude envers

**tout le monde** ou l'humanité en général, mais cherchent plutôt à préserver et mettre de l'avant une relation humaine avec des individus en particulier (Held, 2006). La réciprocité entre l'individu bienveillant et le receveur est donc primordiale dans la relation de sollicitude (Noddings, 1984).

### ***3.3.2. Critiques, changements et recherches portant sur la théorie***

Initialement, Noddings prétendait que les individus sont en mesure d'éprouver de la sollicitude seulement pour les personnes que nous connaissons et non pour ceux que nous ne rencontrerons jamais (Slote, 2007). Cette prétention a toutefois été critiquée par plusieurs, qui prétendent alternativement qu'il est possible d'avoir une attitude bienveillante envers (ou se soucier du sort d') un groupe de personnes qu'on ne connaît pas (Slote, 2007). Noddings elle-même a ultérieurement consenti ce point dans un de ses ouvrages subséquents (Noddings, 2002, cité dans Slote, 2007).

Diverses recherches ont été menées en lien avec l'éthique de la sollicitude, par exemple sur son incorporation dans la théorie des parties prenantes (i.e. (Burton et Dunn, 1996, 2005), l'impact de l'empathie sur celle-ci (Skoe *et al.*, 2002; Skoe, 2010), et sa place dans les organisations (i.e. (Liedtka, 1996; Lawrence *et al.*, 2012), pour ne citer que quelques exemples. Ceci étant dit, il n'en demeure pas moins qu'il existe un « important gap in the literature : how an ethic of care might be enacted inside organizations among their members » (Lawrence *et al.*, 2012 : 644).

### ***3.3.3. Le bouleversement causé par l'avènement de l'éthique de la sollicitude***

Les conceptions morales traditionnelles sont historiquement centrées sur la justice, l'individualisme, la rationalité, l'égoïsme, et rejettent également les émotions comme l'égoïsme, le favoritisme ou la vengeance, qui peuvent entraîner un manque d'impartialité ou affaiblir les normes sociales (Held, 2006). À l'inverse, l'éthique de la sollicitude accueille les émotions et les capacités relationnelles qui permettent aux « morally concerned persons in actual interpersonal contexts to understand what would be best. » (Held, 2006 : 10-11). Cela ne signifie toutefois pas que les émotions, considérées individuellement, sont un guide moral ; ils doivent être analysés et évalués selon la lentille

de la moralité. Pour synthétiser le tout, nous reprenons les mots de Lawrence *et al.* (2012 : 643) :

Feminist writing thus presents an ethic of care as an approach to morality that emphasizes the concrete needs of people with whom we are in relationships, is driven by the emotions flowing from those relationships, and is understood as a social practice rooted in maternal relations rather than as a private disposition of feeling.

Cette théorie a donc rapidement constitué une contribution intéressante à la littérature sur le raisonnement moral. Elle s'est par contre également attiré son lot de détracteurs, qui l'ont vivement critiqué, questionnant entre autres l'existence d'une distinction entre le raisonnement moral des hommes et des femmes et sur la prétention que la justice et la sollicitude entraînent **nécessairement** un raisonnement distinct (Rest, 1999, cité dans Jorgensen, 2006).

D'autres ont toutefois tenté de concilier la théorie du développement moral et l'éthique de la sollicitude et les voient comme étant « related but independent melodies, capable of resonance on their own as plainsong voices but also accompanying each other ... to form a harmonic whole » (Reed, 1997 : 242, cité dans Jorgensen, 2006).

#### **3.3.4. Distinguer l'éthique du « care » des professions du « care »**

Initialement vus comme des « semi-professions », certains métiers ayant des tâches visant à prendre soin des autres (tels que les soins infirmiers ou le travail social) étaient considérés comme « an extension of work that women are expected to carry out in the domestic sphere, and therefore as work they can do 'naturally' » (Abbott et Meerabeau, 1998). Dans le cadre de ces travaux, le *caring* est généralement perçu comme « the positive experience of an inner emotional state » et se divise en *caring about*, qui est l'aspect cognitif et émotionnel, et en *caring for* qui est l'aspect pratique et physique (Abbott *et al.*, 1998). Avec les années, les professions issues du *care* se sont élargies et la définition s'est évidemment libéralisée. Le terme *caring professions* est « intended to encompass those occupations that, on the basis of a high level training in specific knowledge and skills, undertake, work in which the human person is both the object and the subject, whether physically, mentally, emotionally or spiritually » (Hugman, 2018).



L'éthique de la sollicitude désencastre le *caring* des professions issues du *caring*. En vertu de la théorie morale de Gilligan, la sollicitude est plutôt vue comme un processus continu qui est situé au centre des relations entre un individu et son entourage, peu importe la souffrance ou l'épanouissement ressenti (Lawrence *et al.*, 2012). Une telle perspective, comme l'indique Lawrence *et al.* (2012 : 642) : « shifts the metaphor of care from being anchored in caring professions, such as nursing, to being anchored in loving relationships. »

## 4. Approche méthodologique

### 4.1. Les fondations du projet de recherche

Avant d’aborder la question de recherche et les choix méthodologiques du présent mémoire, il importe d’ancrer celui-ci dans un contexte un peu plus large. En effet, ce mémoire s’inscrit dans un projet de recherche qui a pris naissance suite à la mise en place du cours *Éthique et gestion* (ETHI20420), dont la première itération du cours s’est donnée à la session d’hiver 2022 à HEC Montréal. Le cours a initialement été développé par Joé T. Martineau, professeure agrégée du département de management des HEC Montréal, et Audrey-Anne Cyr, stagiaire postdoctorale à HEC Montréal (maintenant professeure adjointe à HEC Montréal). Le cours avait initialement pour but de renforcer la formation éthique des étudiants au baccalauréat en administration, en leur proposant des méthodes pédagogiques expérientielles basées sur les arts afin qu’ils puissent mettre en pratique et s’approprier les apprentissages faits dans le cours obligatoire de première année en éthique, gouvernance et droit des affaires. Le cours *Éthique et gestion* a initialement été intégré au cursus du baccalauréat en administration à titre de cours obligatoire pour les étudiants du cheminement Développement durable et à titre de cours optionnel offert aux étudiants de toutes les autres spécialisations. L’objectif du cours était donc non seulement de consolider les apprentissages dans le domaine de l’éthique organisationnelle, mais également de favoriser le développement de l’empathie des étudiants, grâce à une stratégie pédagogique basée sur le dialogue, l’implication dans la communauté et la mobilisation des arts.

Afin de mieux comprendre les retombées de ce cours sur les apprentissages des étudiants, les enseignantes-chercheuses ont décidé de documenter leur approche et de lancer une collecte de données auprès des étudiants. L’objectif de cette collecte était double : (1) comprendre l’impact de la stratégie pédagogique sur les apprentissages des étudiants et (2) comprendre comment les étudiants perçoivent—et font l’expérience de—l’éthique et l’empathie dans des situations quotidiennes. Ce mémoire s’intéresse précisément aux données récoltées pour ce second objectif.

Il est important de mentionner que dès le départ du projet de recherche (et non seulement du présent mémoire), une posture inductive a été adoptée. Cette posture nous a permis de rester près de nos données tout en nous conférant la flexibilité nécessaire afin de répertorier et discuter des observations intéressantes issues de nos données (Itzhaky *et al.*, 2010). La collecte de données a donc été faite de manière à récolter la perception des étudiants sur leurs expériences d'apprentissage dans le contexte précis du cours Éthique et gestion et, plus largement, leurs expériences et compréhensions de l'empathie et l'éthique au quotidien.

## **4.2. Question de recherche**

L'objectif du présent mémoire est donc de répertorier et analyser la façon dont les étudiants en gestion décrivent leurs considérations éthiques et empathiques ainsi que leur propension considérer les autres et leur démontrer de la sollicitude dans leurs réflexions et actions quotidiennes. Ultimement, ce mémoire vise à conceptualiser les dynamiques morales et empathiques chez les étudiants en gestion.

Comme nous cherchons à conceptualiser ces dynamiques de manière exploratoire et à mettre en relation différents aspects issus d'un phénomène complexe, une approche qualitative est à privilégier. Une telle approche permet non seulement d'obtenir des données perceptuelles riches et nuancées, mais permet également de supporter la nature exploratoire de la recherche.

### ***4.2.1. Méthodologie de recherche qualitative et collecte de données***

La justification de la méthode qualitative choisie doit être la plus claire possible pour exposer en quoi cette méthode permettra de répondre à la question de recherche (Goulding, 2002) tout en portant une attention particulière à la rigueur du processus (Davies et Dodd, 2002; Gioia, Corley et Hamilton, 2013). La définition de la rigueur ne fait pas l'objet d'un consensus en littérature, mais un des éléments essentiels est l'objectivité du processus de recherche (Davies *et al.*, 2002), qui sera plus amplement expliqué ci-après.

Comme la présente recherche n'avait pas pour objectif de confirmer une hypothèse prédéterminée, mais plutôt de constater et de conceptualiser des observations, la réalisation d'entretiens semi-dirigés était une façon efficace d'obtenir les données exploratoires que nous recherchions, de façon inductive. En effet, ces entretiens permettaient à la fois d'obtenir des données perceptuelles riches, tout en nous permettant de bénéficier de la flexibilité qu'un tel entretien offre.

#### ***4.2.2. Collecte de données, canevas d'entretien et certificat d'éthique***

Comme les résultats des entrevues allaient également être utilisés pour des papiers de recherche distincts de celui inclus dans le présent mémoire, quelques rencontres de recherche ont eu lieu avec l'équipe de recherche afin d'élaborer un canevas d'entretien semi-dirigé qui recoupe quatre thèmes principaux : (1) le cours ; (2) le portfolio ; (3) l'éthique ; et (4) l'empathie. Ce canevas d'entretien est présenté ci-après et a été réduit, pour fins d'espace, qu'aux questions dont les réponses font l'objet de l'analyse du présent mémoire (la version complète se trouve à l'[Annexe B](#)). Les thèmes du canevas comportaient plusieurs questions chacun afin de permettre d'en connaître davantage non seulement sur l'expérience des étudiants, mais également sur ce qu'ils en ont retiré. Les questions portant sur les thèmes de l'éthique et de l'empathie faisant partie intégrante du présent mémoire ont été inspirées d'une revue de littérature effectuée en amont des entrevues. Cela a non seulement permis d'orienter les questions vers des points clés de ces sujets, mais également d'avoir une meilleure compréhension des sujets, ce qui a facilité les entrevues.

---

#### **[Extrait du canevas d'entretien]**

##### **Questions sur le cours**

3. Est-ce que ça vous arrive de pleurer ou rire en lisant un bon roman ou en visionnant un film?
4. Lorsque vous visionniez les œuvres étudiées dans le cours, vous est-il arrivé d'être touché ou ému face à la situation vécue par un personnage ou des individus (dans le cadre de documentaire)? Lesquels? Pourquoi?
  - Comment vous sentiez-vous?

- Aviez-vous vous déjà vécu des émotions semblables en regardant d'autres films?
- Qu'est-ce que ces œuvres vous ont apporté / appris?
- Aviez-vous plus de facilité à vous identifier à un personnage de film, à un personnage de roman/pièce de théâtre ou à une personne dans un documentaire? Expliquez votre réponse.

### **Questions sur l'éthique**

18. Selon vous, que signifie pour vous faire preuve d'éthique dans la vie en général et dans le travail en particulier?
19. Qu'est-ce qui guide vos réflexions ou votre décision lorsque vous faites face à un dilemme éthique?
20. Lorsque vous faites face à un dilemme ou un questionnement éthique, à qui vous adresserez-vous pour un conseil?
21. Comment choisissez-vous vos amis?
22. Est-ce que c'est important pour vous de faire partie d'un groupe d'appartenance? Pourquoi?
23. À quel groupe vous vous identifiez le plus (famille, collègue HEC, amis du secondaire, équipe sportive, etc.)?
24. Pourriez-vous faire des compromis sur vos principes ou vos valeurs pour faire partie d'un groupe ou garder vos amis? Expliquez votre réponse.
25. Si vous voyez un ami qui a un comportement non éthique (ex. voler dans un magasin), est-ce que vous le dénoncez? Pourquoi?
- Est-ce que vous feriez la même chose avec un inconnu?
26. En ce moment, quels sont les enjeux sociétaux les plus importants pour vous?
- (relance) Si vous étiez premier ministre, que seraient vos priorités pour dépenser le surplus budgétaire?
27. Vous gagnez 1 million de dollars au loto, que faites-vous avec l'argent?
28. Vous cherchez un emploi :
- Quels sont vos critères en ordre d'importance?
  - Dans quel genre d'entreprise souhaitez-vous travailler?
  - Dans quel genre d'entreprise vous ne voudriez pas travailler?
  - (relance) Seriez-vous prêt à travailler pour l'industrie du tabac ou de l'armement par exemple?
29. Deux employeurs vous contactent. Le premier vous offre un emploi à 51 000 dollars par année dans une grande entreprise connue qui est peu proactive en matière d'environnement. Le deuxième vous offre un salaire de 45 000 dollars dans une petite entreprise proactive en matière d'environnement. Quelle offre choisissez-vous? Pourquoi?

30. En rétrospective, lorsque vous aurez 80 ans, de quoi serez-vous le plus fier?

- Que voulez-vous avoir accompli?
- Comment voulez-vous que les autres vous décrivent?

31. Qu'est-ce qui dans votre vie est non-négociable?

### **Questions sur l'empathie**

32. Pouvez-vous me raconter une situation dans laquelle vos émotions (positives ou négatives) vis à vis la situation d'une autre personne ont guidé ou influencé votre prise de décision ou vos actions ?

33. Vous êtes témoin d'une situation dans laquelle quelqu'un d'autre que vous vit de l'injustice.

- Comment vous sentez-vous?
- Comment réagissez-vous?

34. Selon vous, qu'est-ce qu'une personne empathique?

35. Quelles sont les caractéristiques (de la personne ou de la situation) qui font que vous vous sentez plus ou moins empathique face à une situation (positive ou négative) vécue par une autre personne (collègue, amis)?

---

Une fois le canevas d'entretien semi-dirigé complété, le recrutement des participants a débuté et a été fait par l'envoi d'un courriel à tous les étudiants issus de la liste d'étudiants du cours Éthique et gestion pour la cohorte de l'automne 2022. Le courriel expliquait brièvement le projet de recherche et invitait les étudiants à indiquer s'ils souhaitaient partager leur portfolio et/ou participer à l'entrevue et/ou récupérer leur portfolio. Il est à noter que ce courriel a été envoyé à la suite de la clôture de la période pour déposer une demande de révision de notes, empêchant ainsi tout biais d'encouragement à la participation et évitant également toutes réponses biaisées par crainte d'impact sur la note du cours. Sur les 41 étudiants inscrits à la liste du cours, 16 étudiants ont accepté de participer à l'entrevue (39% de taux de réponse). Les entrevues ont toutes duré environ 75 minutes, ont été conduites en français et ont ensuite été transcrites de façon verbatim en français.

Un formulaire de consentement pour consulter et numériser le portfolio des étudiants et un formulaire de consentement pour l'enregistrement audio ou vidéo de l'entrevue ont été obtenus de l'ensemble des participants. Afin de conserver la confidentialité des

participants, une clé de correspondance a été préparée sur la plateforme Excel. Cette clé a assigné aléatoirement un numéro de participant (P1, P2, P3, etc.) à chacun des participants. Cette clé est protégée par mot de passe seulement connu par l'équipe de recherche.

Par la suite, le processus d'entretien a débuté. Les entrevues se sont tenues soit en présentiel à HEC Montréal, soit via le logiciel de rencontre Teams (via le serveur HEC Montréal). Les entrevues ont donc respectivement été enregistrées sur un téléphone mobile et via l'application Teams directement. Une brève explication du projet de recherche et des remerciements étaient formulés avant le début de l'enregistrement ou dès le début de l'enregistrement afin de confirmer au participant la confidentialité du processus et expliquer la façon dont l'entretien allait se tenir.

À noter qu'un certificat d'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche (CER) d'HEC Montréal a évidemment été obtenu pour l'ensemble du projet de recherche. Le certificat est présenté en [Annexe C](#).

### **4.3. Analyse des données**

Une première grille de codage a été élaborée en se basant sur la littérature. Cette grille est présentée à la page suivante ainsi qu'en [Annexe D](#). La revue de littérature initiale a permis d'aborder l'analyse des données avec une connaissance pertinente des concepts pertinents, des théories applicables, mais également d'avoir une compréhension des contributions qu'une analyse des données pourrait générer.

<b>CODE</b>	<b>DÉFINITIONS</b>	
<b>Caring</b>	<b>1. Caring For</b>	<p>Le sentiment éthique découle du besoin naturel de prendre soin de quelqu'un</p> <p>There can be no ethical sentiment without the initial, enabling sentiment. In situations where we act on behalf of the other because we want to do so, we are acting in accord with natural caring. Noddings 1984</p>
	1.1. Entourage proche	Favorise une position affective dans ses relations c.a.d. considérer le bien-être des autres et favoriser l'amicalité
	1.2. Causes externes	
	1.3. Passe à l'action	<p>La combinaison du sentiment initial de vouloir prendre soin de quelqu'un et de la mémoire des bienfaits de prendre soin (ou être pris soin) amène l'individu à avoir une pensée « I must » qui doit se transformer en action</p> <p>The primary test lies in an examination of what I considered, how fully I received the other, and whether the free pursuit of his projects is partly a result of the completion of my caring in him</p>



	<b>2. Cared for</b>	Le sentiment éthique découle de la mémoire où quelqu'un a pris soin de nous
	2.1 Entourage proche	Favorise une position affective dans ses relations c.a.d. considérer le bien-être des autres et favoriser l'amicalité
	<b>3.1 Absence de care / désinvolture</b>	Il peut toutefois y avoir des freins à l'action malgré la considération de soin (care)
<b>Considérations éthiques et empathiques</b>	<b>4. Posture éthique</b>	
	4.1. Rationalité	Approche les situations avec rationalité (par opposition à l'émotivité). Prends son temps pour analyser la situation
	4.2. Déontologie (Kant)	L'acte éthique sera celui qui peut être élevé au rang de « maxime universelle » (si tout le monde faisait la même chose, serions-nous bien?). On se base sur une rationalité quasi absolue des individus
	4.3. Libertarien	La pensée libertarienne s'oppose typiquement à l'utilitarisme en ce que cette première place la liberté individuelle à l'avant-plan de la prise de décision éthique

4.4. Vertueux	L'individu place au centre de sa prise de décisions les vertus (on peut les considérer comme des valeurs « objectivement » bonnes comme la tempérance, la justice, le courage).
4.5. Intuitiviste	L'individu suit son intuition, ses émotions, son instinct, afin de prendre des décisions. Il tentera par la suite de justifier sa première intuition pour en faire une décision éthique
4.6. Légaliste	Tant que l'action est légale, elle sera éthique
4.7. Utilitariste	L'utilitariste prend en considération l'impact de la décision sur les autres et tente de prendre la décision qui fera le plus grand bien collectif.
<b>5. Dominance empathique</b>	La prépondérance empathique de l'individu. La sphère qu'il démontre le plus
5.1. Motivationnelle	
5.1.a. Actions (agir ou ne pas agir)	Malgré une considération empathique et un intérêt (une motivation) à aider, l'individu décide néanmoins de ne pas agir, de façon consciente et délibérée

5.2. Cognitive	
5.3. Affective	L'empathie affective est l'expérience « of coming to feel as another person feels ». Il s'agit d'une réponse viscérale par laquelle un individu ressentira un état similaire ou congruent à celui d'une autre personne, sachant que ces émotions ne sont pas les siennes
<b>6. Niveau empathique</b>	
6.1. Haut niveau	
6.2. Faible niveau	
6.3. Modulateurs (contexte/confiance/proximité/etc.)	La proximité sociale (famille, amis, gens à proximité) peut augmenter la réponse empathique Si une situation est à l'extérieur du contrôle d'un individu (situation fortuite), la réponse empathique pourrait être augmentée
<b>7. Développement moral</b>	La structure cognitive ou le processus par lequel les individus développent leur jugement moral

<p>7.1. Égocentriste (niveau 1 et 2)</p>	<p>Dans ces niveaux, les individus prennent des décisions individualistes afin d'éviter des punitions physiques (niveau 1) et afin d'obtenir un avantage de type « donnant-donnant » (niveau 2)</p> <p>Dans ce niveau, l'individu est très vulnérable de l'autorité et se soumet à celle-ci par « peur » d'une punition quelconque</p> <p>Les décisions sont prises afin d'éviter d'être exclu d'un groupe (maintien au sein du groupe)</p>
<p>7.1.a. Centration sur soi</p>	<p>Dans ce niveau, l'individu est très vulnérable de l'autorité et se soumet à celle-ci par « peur » d'une punition quelconque</p>
<p>7.1.b. Centration sur les intérêts rapprochés</p>	<p>L'individu est toujours égocentriste, mais il diminue ses pulsions en s'entourant d'individus qu'il considère utiles. Il prend ses décisions en fonction d'une relation de « donnant-donnant ».</p>
<p>7.2. Allocentriste (niveau 3 et 4)</p>	<p>Dans ce niveau, l'individu étend ses considérations pour se désencastrer de sa personne et intègre des principes idéalisés comme l'entraide, la justice ou la sollicitude. Ces principes sont toutefois confinés à des groupes spécifiques, desquels</p> <p>L'individu considère l'entraide dans le processus de décision et son jugement</p> <p>L'individu prend en considération des groupes d'appartenance auquel il appartient</p>

	<p>L'individu fait preuve d'une maîtrise avancée des processus cognitifs ainsi qu'un désir de sollicitude qui embrasse la société dans son ensemble. Prise en considération des normes sociales, des lois, des droits, des responsabilités partagés pour établir des relations harmonieuses dans la société</p> <p>L'individu est à même de faire des compromis afin d'intégrer l'harmonie de la société dans sa prise de décision</p> <p>L'individu intègre une considération particulière pour des grades causes sociales et humanitaires dans ses préoccupations et sa prise de décision</p>
7.2.a. Groupe d'appartenance	<p>Les décisions sont prises afin d'éviter d'être exclus d'un groupe (maintien au sein du groupe)</p> <p>Les groupes formelles et informels formés dans le cadre du travail (les collègues de travail, par exemple)</p>
7.2.b. Grandes causes externes	<p>L'individu intègre une considération particulière pour des grades causes sociales et humanitaires dans ses préoccupations et sa prise de décision</p>

Les deux thèmes principaux de la grille sont le *caring* et les considérations éthiques et empathiques. Ces deux thèmes découlent directement du cadre d'analyse du présent mémoire i.e. l'éthique du *care*, le développement moral et l'empathie. Certains sous-thèmes en lien avec le développement moral ainsi que la posture éthique ont été inclus. Ces éléments s'inscrivent non seulement dans le cadre d'analyse, mais représentaient potentiellement des contributions intéressantes. L'inclusion immédiate de ces concepts permettait d'éviter un recodage dans l'éventualité où ces éléments s'avéraient pertinents.

Un premier codage portant sur quelques entretiens (n-3) a été réalisé afin de confirmer la pertinence de la grille de codage et d'ajuster les thèmes au besoin. Un champ lexical des différents thèmes a ensuite été inclus à la grille de codage pour orienter la suite du codage. Ce champ lexical permettait de centrer le codage autour des mots, phrases, et expressions pertinentes. Par ailleurs, comme les entretiens comportaient plusieurs questions qui dépassaient le cadre du présent mémoire, seules les réponses aux questions portant directement sur les thèmes de la grille ont été analysées (Question 25 à 36). Cela permettait d'éviter de tomber dans un processus d'interprétation discursive, qui s'éloignait de la méthodologie choisie et aurait pu causer certains problèmes de fiabilité des résultats.

Le premier codage a donc non seulement permis d'élaborer le champ lexical, mais a également confirmé la pertinence de la grille de codage. Ensuite, le codage a été complété sur le reste des entrevues (n-13). L'ensemble du codage s'est fait sur le logiciel MAXQDA, un logiciel spécialisé dans le codage qualitatif.

Après avoir codé l'ensemble des entrevues (n-25), l'analyse des données a commencé. Cette analyse s'est faite en deux étapes principales. D'abord, les thèmes principaux de la grille de codage ont été revus afin d'identifier des *patterns*. Un *pattern* « is repetitive, regular, or consistent occurrences of action/data that appear more than twice. » (Saldaña, 2021 : 8). L'identification des *patterns* a révélé des similarités sur deux grands axes principaux, soit (1) l'intérêt que portent les participants au sort des autres; et (2) la propension qu'ils ont à agir par rapport à ce sort. Dans les deux cas, une certaine

oscillation entre (1) un fort et un faible intérêt; et (2) une forte ou faible propension à agir pour intervenir ou aider a été observée. En ligne directe avec la théorie du caring, soit l'incorporation des émotions dans nos rapports avec les autres, ces similarités ont généré une réflexion sur la relation entre ces deux concepts et la possibilité de les intégrer dans un modèle théorique. Ce modèle théorique est présenté en [Appendix A](#) et fera l'objet de plus amples commentaires dans la section **Analysis** de l'article inséré dans le présent mémoire.

Maintenant que les bases théoriques du présent mémoire ont été présentées, le lecteur trouvera à la prochaine section l'analyse des résultats sous la forme d'un 'article scientifique intitulé *Business school students conceptualization of empathy and ethics through the ethics of care*. L'article propose une perspective intéressante et originale des différents thèmes préalablement présentés. L'article est rédigé en anglais afin de faciliter sa publication à la suite du dépôt du présent mémoire.

## **5. Article scientifique**



# **Business school students' conceptualization of empathy and ethics through the ethics of care**

## **Abstract**

The past decades have been the theater of some historic financial scandals which, time after time, raises the question of ethics within organizations and more broadly, the relevance of ethical teaching in business schools. Although many external measures have been implemented, such as legislation or transparency incentives, a growing body of literature alternatively argues that business schools should instead emphasize non-technical skills. Many ethical and moral theories have been formulated over the years, but our focus for this paper will be on Kohlberg's theory of moral cognitive development and Gilligan's ethics of care.

The theory of moral development distinguishes six distinct<sup>8</sup> stages through which individuals form and develop their moral reasoning. The further an individual progress up the stages, the wider is or her moral considerations will become, moving away from purely individualistic thoughts to respect authority (stage 1) towards the incorporation of moral considerations rooted in universal moral and human principles (stage 6).

Alternatively, the ethics of care perspective places emotions at the forefront of ethical reasoning. From our very first days alive, we demonstrate our natural propensity to care for others – and be cared for. Emotions, feelings, others' wellness are then the cornerstones that will influence our ethical thoughts and consequently our actions.

These two theories offer insight into the formation of an individual's moral judgment. However, an array of factors may influence this process, including non-technical skills

---

<sup>8</sup> Although Kohlberg later proposed the theoretical possibility of a seventh stage, the difficulty of proving empirically the sixth stage led the seventh stage to remain hypothetical. See Kohlberg, Lawrence et Clark Power (1981). « Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage », *Zygon: Journal of Religion and Science*, vol. 16, no 3.

such as morality or empathy. Although the relevance of non-technical skills seems to be approved in the literature, very little attention has been given to understanding business school students' level of empathy and moral considerations. On the cusp of becoming tomorrow's managers, business schools' students conceptualize empathy and ethics in very different ways. They show varying degrees of concerns for others and care very differently. A better comprehension of those aspects might help us to better ethics teaching but might also be a first step in preventing future scandals. This paper attempts to portray the moral and empathetic considerations of students from a major Canadian business school. We drew upon the ethics of care and moral development theories to develop our analytical framework as they encompass both the considerations for others and how those considerations may translate into direct actions to better other individuals' situations. Based on our findings, we propose a 2x2 theoretical model of business schools' students' ethical, moral and caring considerations. In addition, we utilize our theoretical model to provide a detailed description of the conceptualization of ethics and empathy among each category, as well as a description of students' propensity to engage in specific ethical actions. We conclude the paper by highlighting relevant literature on pedagogical activities that can facilitate the development of students' empathy and ethical decision making.

**Keywords : Ethics, Empathy, Moral Development, Ethics of care, Decision Making**

**Abbreviation : EDM: Ethical Decision-Making**

## Introduction

In the midst of a chaotic post-pandemic return to reality, looking out for one another is not only beneficial but, we would argue, necessary. In addition to the veil of solitude that the COVID-19 has left behind, the recent years have been the theater of some historic financial scandals. With the likes of FTX and Luckin Coffee, a new wave of questions is being raised, similar to those raised by scandals at the beginning of the century, such as Worldcom or Enron, and more recently, Bernie Madoff, at the turn of the last decade. A lack of ethics by the top management team has been, among other things, mentioned as a possible explanation of those scandals (McPhail, 2003; Martineau *et al.*, 2020). As a result, some authors have criticized business schools' curricula for failing to teach students how to think properly (Smith, 2003), be good moral agents (Pfeffer *et al.*, 2002; Ghoshal, 2005; Rubin *et al.*, 2009), or emphasize only technical skills, to the detriment of other issues such as justice or community well-being (Grey, 2004; Ayikoru *et al.*, 2019). These criticisms have sparked a number of initiatives among the industry and business schools.

On the one hand, the industry and the government responded to those criticisms by implementing different measures such as the adoption of legislation. For example, the Sarbanes-Oxley Act in the United States of America aimed to encourage companies to invest additional resources in their internal control, in exchange for long-term benefits such as a reduction in the risk of fraud and theft, while allowing investors to benefit from more transparent and reliable financial information (Coates IV, 2007). Although there is no doubt that legislation such as the Sarbanes-Oxley Act can be beneficial, literature suggests that, on their own, legislative actions might not be sufficient to prevent unethical behavior (Smith, Simpson et Huang, 2007). Some have even further questioned the efficiency of legislation, going as far as believing that « we are [not] going to be able to regulate our way to better ethics. The real problem is our human tendency to game the system in order to gain what we think is in our self-interest » (Koehn, 2005). Perhaps the key to a more ethical business world lies within organizations, where individuals make the decisions every day that have a direct impact on the organization's ethical behavior.

That being said, we cannot claim that there is a consensus in the literature on the relevance of ethics education for students. Despite the introduction (and significant increase) of

ethics classes in business schools in the early 2000s, business school students cheat more than their non-business student peers (McCabe *et al.*, 2006), are more narcissistic and less empathetic (Brown *et al.*, 2010). Results of a meta-analysis also indicated that “the overall effectiveness of business ethics instruction was minimal [...]” (Waples *et al.*, 2009 : 139). The authors do, however, make a number of recommendations in order to improve the effectiveness of ethics teaching. For example, they suggest that teachers should “employ a cognitive approach to ethical education – one with a focus, in particular on the strategies that individuals may apply in a given situation to solve ethical problems” (Waples *et al.*, 2009 : 148).

Despite the above, the fact remains that almost all business schools offer ethics courses (and increasingly so (Litzky et MacLean, 2011; Wang et Calvano, 2015)) and the teaching of this subject should not only be studied, but it should be a priority for business schools, in order to prevent future scandals, and answer concerns about the effectiveness of these courses.

### **Purpose of this paper**

Although there is a substantial body of research examining empathy in the context of nursing and medical schools, this is not the case in the field of business education. The objective of this paper is to document and examine how students conceptualize ethics and empathy, how they describe their ethical and empathic considerations, as well as the extent of their considerations for others in their reflections and actions (caring) in their daily lives. We hope to provide an innovative and interesting perspective of business school students’ ethical and empathetic considerations which could constitute a valuable contribution to the field of empathy which has been extolled by many authors for its ethical and leadership benefits.

Our research questions are therefore the following: How do business school students describe empathy? What ethical and empathic considerations do they have and exhibit in their daily lives? To what extent do students consider others in their ethical reflections and actions?

To achieve our goals, we collected perceptual data from 25 interviews with students who took part in a pedagogical pilot project in a major Canadian business school. This pilot project was an integral part of an ethics course designed to develop students' empathy through a number of alternative pedagogical activities, such as the mobilization of a narrative (film, theater, podcast, novel), open dialogue in class, and community service (service-learning).

Getting to know business school students better could be a valuable step in the direction of building a response to the criticisms business school are perpetually facing with regards to ethics teaching. Indeed, although ethics is taught in most – if not all – business schools, the literature is still largely silent on how students understand empathy, how they integrate it among their reflections and actions and how business schools can promote empathy and ethics through its teaching. It is our hope that our research will, even if only to a modest extent, provide insight into these subjects.

## **Literature review**

### **Incorporating emotions into organizations and business schools**

For a long time, emotions were generally considered to be part of an individual's personality and were mostly ignored by cognitive scientists who preferred 'thinking', 'knowing', 'information' or 'problem solving' as the basis for analysis (Fineman, 1997). Indeed, technical skills such as accounting, finance, or the optimization of organizational decisions (Brown *et al.*, 2010) have been prioritized, which has led to a lack of attention to emotions in both management science and business schools' curricula.

Nevertheless, emotions have slowly made their way into the management literature, especially the literature on decision making. Indeed, at the turn of the century, some authors (Bos *et al.*, 2001; Gaudine *et al.*, 2001; Gilovich *et al.*, 2002) argued for the relevance of emotions in the ethical decision-making process and some even proposed elevating the importance of emotions to the same level as reason (Bos *et al.*, 2001). Previously, traditional conceptions of ethics 'marginalize or demonize emotion as they identify reason a quintessential for ethics.' (Bos *et al.*, 2001 : 770). To further illustrate the recent emergence of emotions in the EDM literature, Mencl *et al.* (2009 : 202)

considered only fifteen years ago that « organizational ethics research has just begun to investigate the influence of emotions on EDM. »

Before going any further, we'd like to define what we mean when we use the term ethics. As Robin (2009) recently observed, academics in both business ethics and moral philosophy have yet to establish a universally accepted definition of ethics. It is not our intention to propose a solution to this ongoing debate. Instead, we aim to present, based on the literature, our understanding of the concept of ethics which will enlighten the reader on how we treated the concept through our research. We therefore define ethics as the internal reflection by which an individual attempts to determine the principles and norms that should apply in a given situation that involves potentially good and/or bad, in order to determine his/her preferences and the behavior (choice) he or she wishes to (or should) adopt with regards to the situation. The individual may use an internal code of conduct, consisting of norms, principles, and social standards to reflect. This definition of ethics aligns with the various definitions found in the literature (see Fischer (2004)) and circumscribes the concept so that it can be understood both by laypeople and academics. Additionally, the term morality and ethics are used interchangeably in this paper as (1) literature does not appear to make a clear difference between the two; and (2) when literature makes a distinction between the two, it is almost exclusively theoretical (Fischer, 2004), which is of no use in the context of a perceptual research like ours. Furthermore, it is important to reiterate that the objective of this paper is to offer insight into how business school students conceptualize ethics and empathy. The rationale for providing a definition of ethics at this point is twofold: firstly, to facilitate the understanding of the subsequent literature review and secondly, to contextualize the extent of our analysis and research.

Despite the relative recentness of emotions within ethics, a growing body of literature not only emphasizes the relevance of non-technical skills in EDM (Martineau *et al.*, 2020), but also promotes the use of a narrative or the involvement of students in their community to foster the development of their ethical thinking (Champoux, 1999; Giacalone *et al.*, 2001; Champoux, 2006). In addition, the impact of emotions and the way individuals interact with each other, both within and outside the organizational structure, is being

increasingly studied (Goss, 2005; Lawrence *et al.*, 2012; Voronov *et al.*, 2012; Dutton *et al.*, 2017).

We now present a brief history of the incorporation of emotions into the EDM process. We will also highlight the importance of empathy in this process and further explain this concept.

### **EDM process: brief introduction to dual-processes theories**

The EDM process is comprised of two distinct cognitive processes, namely (1) intuition (also called “system 1”) and (2) deliberation (also called “system 2”) (Gilovich *et al.*, 2002; Kahneman, 2003; Hodgkinson *et al.*, 2018). While the former is quick and requires no effort, the latter is longer, rational and requires cognitive effort (Warner *et al.*, 2022). Until the 1980s, the vast majority of the models presented in the literature identified system 2 as the driver for ethical decision making (Warner *et al.*, 2022). Subsequently, the authors in the field contrasted intuitive and deliberative models, preaching for one or the other (Bargh *et al.*, 1999; Jonathan St B. T. Evans, 2010; St B. T. Evans *et al.*, 2013). That said, this opposition has faded in recent decades, with research now focusing on the possibility of reconciling these two theories to create a so-called dual-process theory (St B. T. Evans *et al.*, 2013). Several such models have been presented over the years (e.g. (Kahneman *et al.*, 2002; Jonathan St B. T. Evans, 2010; Mark Schwartz, 2016), although none seem to be unanimously accepted, at least for the time being (St B. T. Evans *et al.*, 2013).

As Gaudine *et al.* (2001 : 175) points out, emotion “is often considered a non-essential aspect to the ethical decision process that is best ignored, if not controlled, as it interferes with a logical, rational, ethical decision process.” As a result, the literature on this subject is still relatively recent and scarce, but it is rapidly gaining in popularity. The following section discusses this.

### **Integrating emotions into the EDM process**

Firstly, emotions “arise in response to specific events and situations that are salient to individuals” (Mencl *et al.*, 2009 : 207). Gaudine and Thorne distinguish two components

of emotions : (1) the “levels of arousal”; and (2) the “feeling state” (Gaudine *et al.*, 2001 : 177). These last authors’ model is of particular interest to us as it is considered to be the first EDM model to specifically integrate emotions and their impacts in an organizational context (Connelly *et al.*, 2004). Building on Rest (1994)’s *Model of Moral Action*, Gaudine and Thorne theorized on how emotions impact the various steps of the ethical decision process. Rest (1994) divides ethical decision-making into four steps: (1) ethical sensitivity (identifying the dilemma); (2) prescriptive reasoning (identifying the ‘good solution’); (3) ethical motivation (to form the intention to comply with the ‘good solution’); and (4) ethical character (which leads to ethical behavior). Here are some of the proposals made by the authors regarding the impact of emotions on the four steps of EDM:

1. Aroused individuals and individuals in positive (e.g. happiness, joy) and certain negative feeling states (e.g. anger, resentment) have an increased propensity to identify ethical dilemmas;
2. Aroused individuals and individuals in positive feeling states tend to formulate their prescriptive judgment at sophisticated levels of moral development;
3. Individuals in positive feeling states tend to make ethical decision choices that are consistent with their prescriptive judgment; and
4. aroused individuals tend to comply with their ethical decision choices.

Gaudine *et al.* (2001 : 183).

In addition to this model, the early 2000s witnessed not only the continued questioning of the role of reason in decision-making theories, but also the emergence of new theoretical proposals. These include, for example, the arguments set forth by Bos *et al.* (2001), who strongly argue in favor of elevating the role of emotions to a level as significant as that of reason. Another example is Haidt (2001)’s model of social intuition. Haidt argued that ethical decision-making is rooted in intuitive processes and that reason plays a post hoc role, serving to substantiate our initial decision. The publication of these different models, which occurred contemporaneously, demonstrates that emotions, intuitions, and reason have become integral components of EDM research, despite the fact that this field of research is still in its early stages.



Given that empathy may facilitate the access, comprehension, and experience of emotions, the concept emerged as particularly relevant to the EDM process. Indeed, many authors argued for the relevance of empathy, considering it essential for both moral development and EDM (Jean Decety *et al.*, 2014; Baker, 2017; Martineau *et al.*, 2020). Empathy plays a pivotal role in understanding and being receptive to other people's emotions – which are integral to interpersonal relationships (Martineau *et al.*, 2020). Moreover, empathy can also play an instrumental role in fostering positive working relationships, leading to the development of an organizational culture that encourages the moral commitment of employees and the analysis of the potential consequences of actions taken within organizations, which can positively influence ethical decision-making (Martineau *et al.*, 2020). Cognitive empathy (defined more fully in the following section) has a significant impact on moral intention, as Mencl *et al.* (2009 : 218) explain: “[...] as the degree to which individuals take others' perspectives in response to specific events increases, the more likely they are to consider their responsibilities towards others and form highly ethical intentions”. From a philosophical point of view, some have even conditioned the existence of ethics on the presence of empathy: “Empathy is a means of knowing human nature; knowledge of human nature animates and encourages empathy. On such basis, ethics is possible” (Haney, 1994 : 64).

### **Introduction to empathy**

Empathy is a phenomenon studied by different fields of research, including neuroscience, psychology, sociology or philosophy (Martineau *et al.*, 2020). Surprisingly enough, empathy has been part of the literature for over three centuries, with Adam Smith's discussion of the concept of sympathy in his Theory of Moral Sentiments (Smith, 2009 [1790]). Indeed, Smith observed two distinct human reactions to the feelings of others. The first is our intellectual capacity to imagine what another individual is feeling : “[...] it is by imagination only that we can form any conception of what are his sensations.” (Smith, 2009 [1790]). Additionally, Smith observed an instinctive form of sympathy which exceeds emotional rationality. He noted, “Men of the most robust make, observe that in looking upon sore eyes they often feel a very sensible soreness in their own [...]”. (Smith, 2009 [1790]). Interestingly, although the concept of empathy gained traction some

two centuries later, Smith's observations could be regarded as the foundational principles upon which contemporary empathy is based.

## **Defining empathy**

There is no consensus on the definition of empathy, either in the literature (Batson, 2009; Hatfield *et al.*, 2011; Decety *et al.*, 2015; Cuff *et al.*, 2016; Clark *et al.*, 2019), nor among laypeople (Hall *et al.*, 2021). A recent literature review identified 43 different definitions of empathy (Cuff *et al.*, 2016).

That being said, after conducting a review of reviews, Håkansson Eklund *et al.* (2021) identified four components of empathy that transcend the vast majority of the papers they reviewed : (1) understanding ; (2) feeling ; (3) sharing ; and (4) self-other differentiation. The objective of this paper is not to resolve the ongoing debate regarding the definition of empathy; we must nonetheless establish the theoretical foundation of empathy on which our analysis is based. In this context, we find that the definition put forth by Martineau *et al.* (2020) not only aligns with Håkansson Eklund *et al.* (2021)'s findings, but is also readily comprehensible from both the perspective of scholars engaged in the study of empathy and from that of the general public. For the purpose of this paper, empathy can thus be defined as the ‘‘natural capacity to share and understand the subjective states of others, and comprising emotional (affect sharing *with* another), cognitive (understand the other's subjective state from her point of view), and motivational (feeling concerned *for* another).’’ (Martineau *et al.*, 2020 : 3). The following section will provide a more detailed explanation of the three components of empathy (affective, cognitive, motivational), in order to properly contextualize the potential contribution of this paper.

### **Affective Empathy**

If you have ever observed someone hit their elbow on the corner of the table and experienced discomfort, you most likely have experienced affective empathy. Affective empathy can be defined as the *physical component* of empathy, whereby an individual is ‘‘coming to feel as another person feels’’ (Martineau *et al.*, 2020). This is an almost visceral response whereby an individual will feel a similar or congruent state to another

person through the perception-action mechanism (PAM) (Clark *et al.*, 2019; Martineau *et al.*, 2020). Affective states would be transmitted between individuals so that the observer would come to feel the same affective state as the person observed (Preston *et al.*, 2002; Clark *et al.*, 2019).

That being said, the observer has to be aware that the emotions he is living are not his, but the observed'. Otherwise, we should rather speak of emotional contagion and not affective empathy (Clark *et al.*, 2019; Martineau *et al.*, 2020; Håkansson Eklund *et al.*, 2021). A section on similar, yet distinct concepts from empathy – such as emotional contagion – is presented later.

### **Cognitive empathy**

As its name suggests, cognitive empathy represents the cognitive aspect of empathy, whereby an individual will “adopt the subjective perspective of another person” (Martineau *et al.*, 2020 : 6). Cognitive empathy, unlike affective empathy – which is almost a spontaneous process requiring no reflection – is rather a deliberative approach that necessitates reflection in order to comprehend another individual’s thoughts or feelings (Decety *et al.*, 2016; Martineau *et al.*, 2020).

From a neurological perspective, some studies have determined that brain regions engaged during cognitive empathy are distinct from those involved in affective empathy (Clark *et al.*, 2019; Martineau *et al.*, 2020).

### **Motivational empathy**

Motivational empathy is empathy’s component that leads people to act towards a situation (Martineau *et al.*, 2020). From a behavioral psychology perspective, researchers have long proposed the egoism theory (as opposed to altruism) to explain prosocial behavior. The egoism theory claims that social behavior and communication are driven by the pursuit of personal benefit, such as seeking praise or avoiding feelings of guilt (Batson, Fultz et Schoenrade, 1987; Sober *et al.*, 1999). While actions may be beneficial to others, the ultimate objective is nevertheless self-oriented.

However, this conception has been contested by many, who argue that “the research to date convinces us of the legitimacy of suggesting that empathic motivation for helping may be truly altruistic.” (Batson *et al.*, 1981 : 302). Today, the notion of altruism as a justification for prosocial behavior no longer seems to be the subject of debate (Batson *et al.*, 1981 : 302; Toi *et al.*, 1982; Eisenberg *et al.*, 1987; Brazil *et al.*, 2023), and we can thus consider that empathy may give rise to genuinely altruistic motives to assist others.

While not central to the present paper, the phenomenon of empathy avoidance has attracted considerable attention in the literature and is therefore worthy of mention in this section. Empathy avoidance may occur when an individual is aware that (a) they will be asked to help a person in need; and (b) providing help will be costly (Shaw, Batson et Todd, 1994 : 886). This phenomenon can be defined as “a motive to forestall feeling for another in order to escape the motivational consequences of those feelings” (Shaw *et al.*, 1994 : 879). Empathy avoidance thus happens before one feel empathy (hence the term avoidance) and does not interfere with the motivational component of empathy (as feelings evoked from empathy are yet to happen). This can explain why some individuals choose to avoid emotional situations rather than confront them.

### **Similar yet different concepts**

Empathy is often seen as an umbrella term encompassing a range of similar, yet different concepts, which are often erroneously grouped together (Batson, 2009; J. Decety et J. M. Cowell, 2014; Martineau *et al.*, 2020). This section aims to define the phenomena of emotional contagion, emotion sharing and empathic concern, and to distinguish them from empathy.

Hatfield *et al.* (1993 : 96) defined emotional contagion as “the tendency to automatically mimic and synchronize expressions, vocalizations, postures, and movements with those of another person and consequently, converge emotionally”. An emotion may therefore be transmitted from one individual to another – as is the case in affective empathy – but, in the case of emotional contagion, the individual is not aware that the emotion is not their own, which is a prerequisite for empathy (the self-other distinction) (De Vignemont *et al.*, 2006; Martineau *et al.*, 2020). In other words: “in empathic response, the individual is

aware that the distress he might feel when witnessing the distress of his friend is not his distress, but his friend's. Thus, the locus of empathy is 'other-centred' while emotional contagion is 'self-centred' (de Vignemont, 2009)" (Martineau *et al.*, 2020 : 4).

Although some have called for it to be considered as a form of empathy (Gatyas, 2023), emotion sharing is to be distinguished from empathy. Emotion sharing "relates to simultaneous sharing of an emotion, such as when two people experience the same emotions when watching a movie together, or to the human propensity to recount emotions to others" (Martineau *et al.*, 2020 : 4). A mutual token emotion would then be created and shared among the individuals involved in the situation (ex.: winning a championship generates a greater-than-oneself feeling of joy that is shared among the winning team) (Gatyas, 2023).

Empathic concern, also often referred to as sympathy (Batson, 2009) is a different concept in that a person will feel *for* someone and not *with* someone (Batson, 2009; Eisenberg *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020). To illustrate, one might feel anxious for a friend who is about to engage in a bungee jump, not because of their friend's fear, but because of one's own fear of heights, which creates a feeling of anxiety *for* them. From a neurological perspective, researchers have shown a distinction in the brain regions involved in a sympathetic reaction and an affective empathy reaction (Ashar *et al.*, 2017). As Martineau *et al.* (2020 : 4) points out, "[a]lthough affective empathy may lead to empathic concern, which is a more active state, it is not necessarily always the case."

### **Empathy modulation**

As Depow, Francis et Inzlicht (2021) recently mentioned, empathy varies based on different demographic variables, such as geographic region (Bach *et al.*, 2017), ethnicity (Chiao et Mathur, 2010) or income (Stellar *et al.*, 2012). Additionally, empathy may be favorably biased towards members of an in-group (Cikara, Botvinick et Fiske, 2011) and be greater as the closeness increases (Depow *et al.*, 2021).

## **Empathy in organizations**

Empathy has been described as a “fundamental competence of social awareness” and “the sine qua non of all social effectiveness in working life” (Boyatzis, McKee and Goleman, 2002, cited by Kellett *et al.*, 2006 : 147). Empathy is a key management skill (Konig *et al.*, 2020) that has a positive effect on leadership (Gentry *et al.*, 2007; Holt *et al.*, 2012; Deliu, 2019). For example, highly empathetic CEOs may recognize warning signs of crisis earlier, will obtain more information about the situation, will gain greater appreciation from the stakeholders by showing compassion, and will be more involved in managing the organization’s relationships (Konig *et al.*, 2020). Managers with higher empathy will deliver bad news with more interpersonal and informational justice (Patient *et al.*, 2010). Empathy may also reinforce the perception that a leader has integrity and credibility, fosters cooperation and trust, and facilitates the creation of authentic relationships, which are the foundation of empathetic leadership (Kellett *et al.*, 2002, 2006). People with higher levels of empathy also “report higher life satisfaction, emotional intelligence, and self-esteem” (Cuzzo *et al.*, 2017 : 61). Empathy may also enhance employee motivation and reduce their stress levels while simultaneously improving attentiveness to customers’ needs (Humphrey, 2013; Martineau *et al.*, 2020).

### **Conclusion of the literature review**

The previous section should not be taken to mean that empathy is **necessarily** an integral part of ethical decision-making, or that ethical decision-making **necessarily** contains a dose of empathy. Nor should we understand that empathy is always **relevant** and that its effect will always be **positive**.

Indeed, while empathy can encourage the adoption of a different perspective and promote informed decision-making, it can also be at the root of unjust or immoral decision. For example, an individual could very well understand another person’s emotions, but decide to use them to harm them (Lamm *et al.*, 2015). Empathic feelings towards a person or group of people can also lead to a decision that favors them, at the expense of collateral damage to other individuals (Lamm *et al.*, 2015).

### **The paradox of empathy**

The word paradox seems appropriate to illustrate the contradiction between the advantages and disadvantages of empathy. In some cases, empathy will help and, in others, it will hinder. In some cases, an affective response will be appropriate and useful whereas, in others, a cognitive response would be more suitable. Let's untangle it all.

As an introduction, (Tomova *et al.*, 2017), point out that high stress levels can lead to a stronger affective response – especially when observing someone else's pain - but can conversely result in a reduction in the regulation exerted by cognitive processes such as perspective-taking or analysis. Affective empathy is therefore particularly relevant when a rapid decision must be made, such as helping someone who has been in a car accident. Conversely, as cognitive system's efficiency is diminished by high levels of stress, the same individual may very well make a hasty decision that lacks calculation, potentially resulting in serious consequences.

The affective response that causes distress to the observer is said to be a “poor guide for moral behavior and public policy” (Ashar *et al.*, 2017), increases the burnout rate of care professionals (Klimecki and Singer, 2011; Caroe, 2012 cited in Ashar *et al.*, 2017), and leads to avoidance (Batson, 2011, cited in Ashar *et al.*, 2017). Some researchers therefore argue that decisions should instead be based on compassion and perspective-taking (Bloom, 2016). Compassion (motivational empathy) would rather lead to fulfillment and encourage prosocial behaviors (Ashar *et al.*, 2017). It should also be mentioned that individuals demonstrating lower levels of motivational empathy also tend to adopt a more rational, utilitarian-based approach (Gleichgerricht *et al.*, 2013).

A higher level of affective empathy proved to be a competitive advantage in more affective tasks, such as forming a social coalition, favoring, among other things, the recognition of potential partners (Gilin *et al.*, 2013). Conversely, more cognitive tasks, such as negotiating and implementing a strategy in a disarmament game (inspired by the game theory model, but applied to a context of war between nations), clearly favored individuals demonstrating a higher level of cognitive empathy (Gilin *et al.*, 2013). These latter individuals better understood the competitive stakes, as well as the strategy of their

interlocutor, and used it to achieve collective gains that also benefited themselves (Gilin *et al.*, 2013). In the same vein, other research, involving negotiations, highlighted that participants with higher levels of cognitive empathy were more successful in uncovering their interlocutor's underlying interests, allowing them to attain creative solutions (Galinsky *et al.*, 2008).

In a one-way prisoner's dilemma (the participant knew from the outset that the other person had deserted), manipulations that encouraged participants' perspective-taking greatly encouraged cooperation (Batson *et al.*, 2001).

These few examples illustrate that empathy is not a panacea for EDM. It can be both a strength and a weakness, depending, of course, on the circumstances, tasks, context and individuals. On the other hand, the fact remains that empathy is – in our view – a key management skill that enables us not only to consider others appropriately, but also to modulate our decisions according to the needs and realities of each individual. We will also see in the [Theoretical framework](#) section that empathy can play a role in moral development.



## **Theoretical framework**

Given the objective of this paper to gain insight into the business school students' perspective of empathy and ethical considerations, it was natural that the theoretical framework should be an extension of these concepts, while allowing for flexibility to match the exploratory character of our research. In light of these considerations, we identified two prominent moral theories that could address our preoccupation. These were Kohlberg's theory of cognitive moral development and Gilligan's ethics of care. These two theories are particularly well suited for our ends as they address not only an individual's ethical reflection and the motivations underlining it, but they are also at the heart of an eternal debate on the place of emotions – and incidentally, empathy – in ethical decision-making.

Before presenting into greater details these two theories, we present a brief section on the connection between empathy, EDM, and moral development.

### **Empathy in business ethics**

In addition to being a key management skill – and more importantly to our ends - empathy may also facilitate ethical decision-making and contribute to moral development.

As Skoe (2010 : 192) mentioned, the cognitive and motivational components of empathy “have been linked empirically to high levels of considerate or pro-social behavior, whereas personal distress has been linked to low levels of pro-social behavior”. Those two former components may thus promote altruistic motivations and facilitate the understanding of other people's needs and feelings, which promote higher levels of care-based moral reasoning (Skoe, 2010). In addition, empathy promotes ethical reasoning by helping individuals recognize that they are facing an ethical dilemma, providing them with an additional source of information from the affective and cognitive process, as well as promoting open-mindedness and reducing tensions among people (Mencel *et al.*, 2009; Martineau *et al.*, 2020).

Additionally, many authors have argued that empathy is central to moral development (Hoffman, 2000, Walker, 2004, Turiel, 2006, cited by Skoe, 2010) while “playing a

constructive role in complex moral thought and decisions” (Skoe, 2010 : 191). Traditional moral approaches based on justice, such as Kohlberg (1969, 1971) tend to reject emotion as they are partial and irrational whereas such theories prone cognition as the main contributor of reasoning (Skoe, 2010). On the other hand, cared-based approaches not only welcome but also favour emotions, facilitated by empathy as they provide individuals with a better understanding of others’ needs and internal states which can promote care-based reasoning (Skoe, 2010). The debate between rationalists and sentimentalists is still ongoing, although an increasing number of psychologists embrace the view that emotions play an “indispensable role in the formation of novel, sincere moral judgments” (McAuliffe, 2019 : 208).

Some have found that sympathy and anger may positively predict caring orientations and may also negatively predict justice orientations (Skoe *et al.*, 2002). Perspective taking has been linked to higher levels of pro-social behavior whereas personal distress has been linked to lower levels of pro-social behavior (Davis, 1996, Batson, 1998, cited by Skoe, 2010).

In addition to facilitating ethical decision-making, fostering harmonious interpersonal relationships, and enhancing leadership, empathy and its various components have also been linked to different aspects of moral reasoning, both positively (specifically with care-based reasoning) and negatively (mainly with justice-based reasoning). In an attempt to improve knowledge on the business students’ ethicality and conception of empathy, we decided to utilize, as our theoretical framework, two prominent moral theories.

### **Moral development**

Extending on famous psychologists Jean Piaget and John Dewey’s cognitive development work, Kohlberg’s moral cognitive development theory has been at the forefront of ethicality and morality’s literature since its creation, in the 1960s. Kohlberg’s theory is not necessarily concerned with an individual’s knowledge of moral values, but rather with the cognitive process that leads that individual to form his moral and ethical reasoning. Using different hypothetical ethical dilemmas such as the famous Heinz dilemma, Kohlberg conceptualized how children develop their moral reasoning through a series of

six stages (Kohlberg, 1971; Kohlberg *et al.*, 1977). An individual would move forward through the stages as their active thinking about moral issues develops (Kohlberg, 1975). Integral to Kohlberg's theory (as much as it was for Piaget' or Dewey'), the idea of stages is defined as follows:

- “1. Stages are ‘structured wholes’ or an organized system of thoughts. Individuals are consistent in levels of moral judgment.
2. Stages form an invariant sequence. Under all conditions, except extreme trauma, movement is always forward, never backward. Individuals never skip stages; movement is always to the next stage up.
3. Stages are ‘hierarchical integrations.’ Thinking at a higher stage includes or comprehends within it lower-stage thinking. There is a tendency to function at or prefer the highest stage available.” (Kohlberg, 1975)

These six stages are grouped into three different levels which encompasses two stages each : preconventional level (stages 1 and 2) ; conventional level (stages 3 and 4); postconventional level (stages 5 and 6) (Kohlberg *et al.*, 1977). At the preconventional level, an individual will adopt a perspective of action based on “his or her own interests or of other isolated individuals.” (Kohlberg, 1976 : 178). Moral conflicts are then “seen as situations in which needs collide and are resolved either in terms of who has the most power in the situation (Stage 1) or in terms of simple individual responsibility for one's welfare (Stage 2) except where bound by simple market-place notions of reciprocity” (Kohlberg *et al.*, 1977 : 56)

At the conventional level, an individual expands his considerations to encompass groups or social terms. The individual fits within a group larger than itself (society, community, etc.) and acts on that basis. “Right or justice is seen to reside in interpersonal social relationships (Stage 3) or in the community (Stage 4).” (Kohlberg *et al.*, 1977 : 56)

At the postconventional stage, individuals may act in accordance with the rules established by authorities and society as a whole, but not because they need to do but because they agree with the underlying moral principles prompting the existence of those rules. An individual could then choose to violate a law because it doesn't respect universal moral principles (Kohlberg *et al.*, 1977).

## **Ethics of care**

Milton Mayeroff appears to have introduced the concept of caring in *On caring*, published in 1971. That being said, the moral foundations of the ethics of care are attributed to Carol Gilligan's work in her book *In a different voice*, published in 1982 (Lawrence *et al.*, 2012). Gilligan presented a moral conception rooted not in justice (as is Kohlberg's moral cognitive development theory), but rather in the "compelling moral salience of attending to and meeting the needs of the particular others for whom we take responsibility." (Held, 2006 : 10). This theory was initially presented as an alternative to Kohlberg (1969)'s theory of moral development which Gilligan criticized for failing to adequately represent women's experiences and moral development (Lawrence *et al.*, 2012). Gilligan's proposition was promptly picked up by Noddings (1984) who established the psychological foundations of the ethics of care (Lawrence *et al.*, 2012) by building on David Hume's work and proposing that morality is an "active virtue" that originates from two distinct feelings : (1) natural caring ; and the (2) remembrance of the first (natural caring). Noddings (1984 : 79) believes that "There can be no ethical sentiment without the initial, enabling sentiment. In situations where we act on behalf of the other because we want to do so, we are acting in accord with natural caring." In regard to the second feeling, it is more of a matter of recalling instances when one either cared for another (*caring-for*) or was the recipient of care from another (*cared-for*). These emotions will come to create a thought, "as an 'I must' – in response to the plight of the other and our conflicting desire to serve our own interests. There is a transfer of feeling analogous to transfer of learning." (Noddings, 1984 : 79) The 'I must' thus arises impulsively and inexplicably and derives from our natural propension to care.

Nevertheless, given that every individual are free to act as they wish, Nodding's 'I must' might not necessarily translate into action unless it is either chosen or compelled. The conscious choice can thus be of three kinds; (1) either one transform the "I must do something" into "Something must be done" – in order to exclude oneself from the decision ; or (2) "I commit myself either to convert action on behalf of the cared-for [...]"; or (3) "I commit myself thinking about what I might do." (Noddings, 1984 : 81). Similarly to Kohlberg's theory, the ethics of care is not necessarily concerned with the outcomes of

the moral reasoning process. Instead, it places emphasis on the caring considerations given to others : “the primary test lies in an examination of what I considered, how fully I received the other, and whether the free pursuit of his project is partly a result of the completion of my caring in him” (Noddings, 1984 : 81).

Noddings cautions that since caring is a non-rational and subjective process, attempting to supersede it with rationality may impede our ability to engage in caring behaviours :

“What should be done? Who should do it? Why should the persons named do it? This sort of thinking is not in itself a mistake; it is needed. But it has buried within it the seed of major error. The danger is that caring, which is essentially non-rational in that it requires a constitutive engrossment and displacement of motivation, may gradually or abruptly be transformed into abstract problems solving. There is, then, a shift of focus from the cared-for to the ‘problem’(1984 : 25).

That being said, the ethics of care don’t forbid us from resorting to reason to reflect on a dilemma. However, our main decision-making consideration must be the individual and our relationship with them. Otherwise, we no longer consider a person and our caring for them, but rather a problem. Noddings warned us about this very specific potential drift:

As we convert what we have received from the other into a problem, something to be solved, we move away from the other. We clean up his reality, strip it of complex and bothersome qualities, in order to think it. The other’s reality becomes data, stuff to be analyzed, studied, interpreted. All this is to be expected and is entirely appropriate, provided that we see the essential turning points and move back to the concrete and the personal. Thus we keep our objective thinking tied to a relational stake at the heart of caring. [...] If I do not turn away from my abstractions, I lose the one cared-for. Indeed, I lose myself as one-caring, for now I care about a problem instead of a person. (Noddings, 1984 : 36)

In conclusion, the caring action is a result of a motivational shift towards someone’s ends, which originates from our caring in that person. Noddings writes:

“When I care, when I receive the other in the way we have been discussing, there is more than feeling; there is also a motivational shift. My motivational energy flows toward the other and perhaps, although not necessarily, towards his ends. I do not relinquish myself; I cannot excuse myself for what I do. But I allow my emotional energy to be shared; I put it at the service of the other.” (1984 : 33).

## **Moral development and ethics of care: a collective masterpiece in two acts**

Traditional moral conceptions are historically centred around the concepts of justice (such as Kohlberg's theory), individualism, rationality and egoism. Additionally, they tend to reject emotions such as selfishness, favouritism, and revenge, which can lead to a lack of impartiality or the weakening of existing social norms (Held, 2006). Conversely, the ethics of care welcomes emotions and relational capacities that enable "morally concerned persons in actual interpersonal contexts to understand what would be best" (Held, 2006). This does not mean, however, that raw emotions are a moral guide; they must be analyzed and evaluated through the lens of morality. To summarize, we take up the words of (Lawrence *et al.*, 2012 : 643) :

Feminist writing thus presents an ethic of care as an approach to morality that emphasizes the concrete needs of people with whom we are in relationships, is driven by the emotions flowing from those relationships, and is understood as a social practice rooted in maternal relations rather than as a private disposition of feeling.

The ethics of care quickly made an interesting contribution to the literature on moral reasoning. On the other hand, it has also attracted its share of detractors, who have strongly criticized it, questioning, among other things, the actual existence of a distinction between moral reasoning of men and women and the claim that justice and caring necessarily entail separate reasoning (Rest, 1999, cited in Jorgensen, 2006).

Many papers have addressed the issue of gender in EDM, yet a lack of consensus remains regarding its effect (Wang *et al.*, 2015). Some have indicated that women exhibit stronger ethical behaviours than men (Borkowski et Ugras, 1998), while others have suggested that gender has minimal influence on ethical behavior (Babin et Robin, 1997). This further strengthens the aforementioned debate between Kohlberg model (Kohlberg, 1969, 1976; Kohlberg *et al.*, 1977) and Gilligan's approach (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Babin *et al.*, 1997). Kohlberg's perspective views gender is inconsequential to moral development, whereas Gilligan argues that men base morality on individual rights and societal contractual norms, while women consider moral issues from a care perspective, incorporating harmony and compassion as strong considerations (Babin *et al.*, 1997). Upon reviewing a considerable amount of literature, Wang *et al.* (2015 : 593) found

« sufficient evidence for the argument that female business students and managers may act more ethically than males », which was partly corroborated by their study during which students were presented with two ethical dilemmas – one business related, one not. Out of the students, some had taken a business ethics course whereas some hadn't. They found that « regardless of whether or not respondents have had ethics education, females exhibited a greater likelihood of making an ethical decision than did males [...] » (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Babin *et al.*, 1997; Wang *et al.*, 2015 : 598).

On the other hand, others have attempted to reconcile moral development and the ethics of care, seeing them as “related but independent melodies, capable of resonance on their own as plainsong voices but also accompanying each other... to form a harmonic whole” (Reed, 1997:242, cited in Jorgensen, 2006). In this paper, we build upon the proposition that the two theories may coexist harmoniously, even creating a greater-than-oneself whole.

### **Teaching ethics and fostering moral development**

This literature review will conclude with a brief discussion of the possibility of teaching moral development and ethics. That question is particularly significant considering a substantial body of literature highlighting the positive impact of a leader's level of moral development on their organization. This includes, for instance, the improvement of the organization's reputation, the reduction of legal costs incurred in commercial disputes, and the promotion of ethical behavior among all employees, who absorb the teaching of an ethical boss (Treviño *et al.*, 2000; Dickson *et al.*, 2001; Schminke *et al.*, 2005). Furthermore, this question gains additional importance considering that some authors (Skoe, 2008, Juujärvi 2003, 2006, cited by Skoe, 2010) support the idea that “balanced concern for the needs of self and others appears to develop gradually across childhood into young adulthood” (Skoe, 2010 : 193). This period precisely coincides with the moment we teach ethics to future managers.

The existing literature appears to support the idea that teaching ethics can effectively contribute to moral development. This would entail allowing for group participation, collective decision-making as well as accountability for decisions and consequences

(Krawczyk, 1997). Moreover, certain pedagogical activities such as active learning, which require students to engage in a set of actions, have been shown to facilitate moral development (Carmichael *et al.*, 2019) and reduce the failure rate (Freeman, 2014). Furthermore, Kohlberg himself supported the idea that the ability to empathize and experience and guilt facilitate an individual's progression through the moral development stages as opposed to others, who will remain stagnant (Kohlberg *et al.*, 1977).



## **Method**

### **Research objective, posture, assumptions**

In this paper, we aim to present, analyze, and conceptualize students' moral and empathetic considerations, as well as their propensity to consider others in their reflections and actions (caring). The subject not only presents an interesting opportunity to portray students' empathy and moral development, which is a very scarce subject in the literature, but also has the potential to contribute greatly to the growing body of literature on the ethics of care.

We opted to adopt a qualitative approach to our analysis. This method proved optimal for gathering the necessary raw data to conduct the analysis within our analytical framework, while also facilitating the exploratory nature of our research.

As the objective of the present research was not to confirm a pre-established hypothesis, but rather to observe and formulate a conceptualization based on observations in relation to an analysis grid developed on the basis of existing literature, we adopted an inductive approach in our data analysis. The inductive approach proved an optimal choice for the exploratory nature of our research, offering the analytical flexibility to analyze our data and propose a theoretical model from our empirical findings. Additionally, the iterative process of data analysis and literature review has facilitated a flexible approach to interpreting emerging findings, while also guiding our thought process towards an interesting and under-researched field of research.

### **Data collection**

The participants in the present study are students from a major Canadian business school enrolled in a third-year elective course on organizational ethics. The recruitment of participants was conducted via email to all students enrolled in the organizational ethics course official students' list for the Fall 2022 cohort. The email provided a brief overview of the research project and invited students to indicate their interest in participating in the interview. It should be noted that this email was sent after the deadline for filing a grade review request, thus preventing any potential incentive bias and ensure that the responses

were not influenced by concerns about the impact on course grades. Of the 41 students enrolled in the course, 16 students agreed to take part in the research project (39% positive response rate). The same methodology was employed for students enrolled in the Winter 2023 course, and an additional 9 participants agreed to participate in the interviews. The interviews all lasted approximately 75 minutes and were conducted in French. The interviews were also transcribed verbatim after.

Prior to meeting with the participants, a few research meetings were held with the research team to develop a semi-structured interview outline that contained questions across four main themes: (1) the course; (2) the portfolio; (3) ethics; and (4) empathy. These themes included several questions each, in order to obtain data not only about the students' experience, but also about their ethical and empathic considerations. The questions pertaining to the themes of ethics and empathy – which constitutes the foundations of this paper - were inspired by a summary literature review carried by the author prior to the preparation of the outline.

A consent form authorizing the audio/video recording of the interview was obtained from each participant. In order to ensure the confidentiality of the participants, a correspondence key was prepared using the Excel software. A random participant number was assigned to each participant (P1, P2, P3, etc.). The key was safeguarded by a password known only to the research team. It should be noted that the number of participants (PX) exceeds the numbers of interviews conducted (n-25). This is explained by the fact that a distinct research project, based on the same data collection, was conducted in parallel. For that project, the participants were asked to provide the research team with access to their portfolio, an activity that was carried out throughout the semester by the students and constituted an essential component of their grade. Some participants consented to provide access to their portfolio, yet declined to participate in the interview. These participants are included in the correspondence key (and thus have been assigned a participant number), but are not part of the present paper, which focuses exclusively on the perceptual data collected through the interview process.

The interviews (n-25) were conducted either in person at the school, or via the Teams meeting software (via the school's cloud server). The interviews were recorded on a cell phone and through the Teams application, respectively.

### **Data analysis**

An initial, fairly exhaustive literature review was carried out prior to preparing the coding grid. Based on that literature review, an initial fairly broad coding grid was then drawn up by the author. The coding grid was discussed and reviewed by the research team. The literature review enabled us to approach the data analysis with a knowledge of the relevant concepts and applicable theories, but also with a firm understanding of the potential contributions that the present paper could generate.

The two main themes of the grid were caring, and moral and empathic considerations. These two themes come directly from the analytical framework of the present paper, i.e. the ethics of care and moral development. Certain sub-themes relating to moral development, the students' ethical posture, and their empathy were also included to prevent additional coding should these subthemes become relevant during our analysis.

An initial coding of a few interviews (n-3) was carried out by the author to confirm the relevance of the coding grid and to adjust its themes, if necessary. A lexical field of the various themes was then included in the coding grid to facilitate further coding. This lexical field made it possible to focus coding on relevant words, phrases and expressions. In addition, as the interviews included several questions that went beyond the scope of this paper, only the answers to questions relating directly to the themes in the grid were coded. This was to avoid falling into a process of discursive interpretation, which departed from the chosen methodology and could have caused certain problems with the reliability of the results. Coding was then completed by the author on the remaining interviews (n-22). All coding was carried out using MAXQDA, a software specialized in qualitative analysis.

Once all the interviews (n-25) had been coded, data analysis began. This process was carried out in two main stages.

First, the data was roughly reviewed according to the main themes of the coding grid to identify patterns. A pattern "is repetitive, regular, or consistent occurrences of action/data that appear more than twice." (Saldaña, 2021: 8). Subsequently, different key citations were then incorporated in a separate document with the objective of creating a working tool less cumbersome than the whole data set. Those citations were selected by the author based on their richness and proximity to the main themes included in the coding grid.

After reviewing a number of different interviews, some similarities in the manner in which students articulated their thoughts started to emerge. On the one hand, a number of students expressed concerns about the fate of others and demonstrated a genuine interest in providing assistance. Conversely, many students also expressed an understanding of the situation of others but ultimately chose to disengage morally, hoping for someone else to intervene and resolve the situation. These patterns were consistent with both the ethics of care and the moral development theories outlined above. Indeed, some individuals exhibit a natural propensity to care for others while others favoured justice and reason in their thought process. The author then regrouped them in two main streams: (1) participants' interest in the fate of others; and (2) their propensity to act in relation to that fate. In both cases, a certain oscillation between (1) high and low interest; and (2) high or low propensity to act or to intervene was observed. In direct line with the ethics of care (and more broadly the caring theory), i.e. the incorporation of emotions into our relationships with others, these observations generated reflection on the relationship between these two concepts and the possibility to integrate them into a theoretical model.

In the course of research meetings with the team, the idea to develop a theoretical model that incorporates moral development, and the ethics of care was born. The model is further discussed in the **Results** section hereinafter.

### **Ethical compliance**

A certificate of ethical approval from the school's Research Ethics Board was obtained for the entire research project.

## **Results: Introduction of the model**

In this first result section, we present the results of the analysis of our data that resulted in the creation of our theoretical model, as well as its theoretical and empirical foundations. In the second section, we present the results arising from our second analysis which is the placement of participants across the model.

### **Creation of the model**

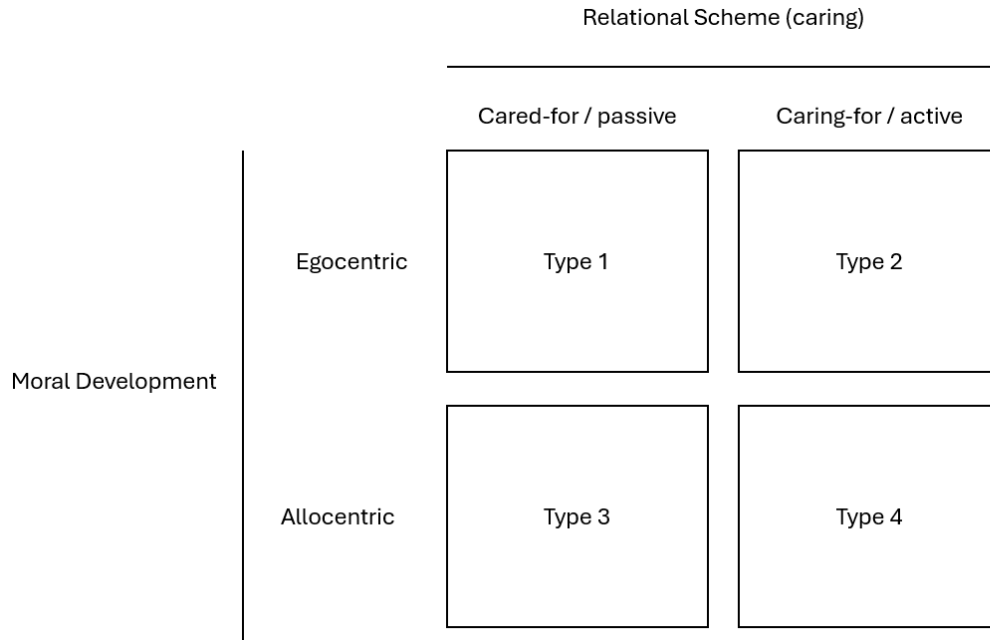
Since moral development and the ethics of care are generally placed in opposition to each other, we thought it particularly interesting (and pertinent) to construct a theoretical model wherein these two theories coexist. This proposal enabled the identification of behaviours that can be categorized from both a moral development and a relational (caring) perspective.

The theoretical model was then constructed during an iterative process between the initial coding grid and the existing literature. Given that the caring relationship may be conceptualized as binary, with the individual *caring-for* on one side, and the individual *cared-for* on the other, we opted for a 2x2 model.

The model thus permitted the differentiation between self-defined active and passive behaviors, which we equate with the concepts of *caring-for* and *cared-for*.

On the other axis, moral development may also be dichotomized between two types of moral considerations: allocentric and egocentric. The use of this typology allowed us to move away from the rigidity of the stages of moral development and group them into sets that focus on considerations centred around the participant (such as stages 1 and 2), and those that focus on people other than the participant (such as stages 3 and 4). This distinction avoided semantic and theoretical barriers around moral development, which is only one of the two lenses used to analyze the data collected.

The combination of these two axes has allowed us to create the following model, which will be further commented and discussed in the following sections:



([Appendix A](#)) included here to facilitate reading

---

### **Theoretical and empirical foundations of the model**

The complexity of the analysis rested in ensuring that the segmentation of participants within the model was consistent and transparent. Therefore, we defined the boundaries of each of the categories and present them hereinafter.

#### **Relational Scheme axis**

On the one hand, the *caring-for* category includes individuals who reported evidence of acting based on their caring feelings. We built on Noddings (1984 : 33)'s explanation of how the *caring-for* individual comes to help the *cared-for* : « The motive energy is temporarily directed away from her own projects and towards those of the cared-for ». These individuals show emotion in their willingness to help or intervene in a situation. They are attentive, receptive, nonrational and subjective. A shift to rational thinking does not exclude someone from being in this category, as long as their main focus returns to caring, either by voicing the importance of relationships, by showing emotional considerations without control, by being willing to act without necessarily knowing why, or simply by returning to the interests of the *cared-for* in their actions (over their own).

We believe that this proposition not only allows for a clear segmentation of the data, but it is also aligned with the relevant literature on the ethics of care.

On the other hand, participants who opted for a rational approach, in which they dissociated emotions from their ethical decision-making process, were placed in the *cared-for* category. Our assumption is that individuals who take a step back to adopt an objective stance upon recognizing an ethical situation deviate from the caregiver (caring-for) perspective. Indeed, if one knows something needs to be done but do not show care, isn't one then assuming someone else will care? Could we consider that one's failure to shift their motivational energy from their own interests towards those of someone in need is a passive behavior? We believe so. We argue it is a display of being *cared-for*, not so much in the theoretical sense of the term i.e. being in a caregiver-caretaker relationship, but rather in the perspective that the individual displays a natural tendency to either let things happen on their own or assume that someone else will take care of them. This is also why the term *passive* was used in the model.

### **Moral development axis**

The distinction was clear in the data that some participants showed a clear intention to prioritize their own interests (or those of their close relatives) over larger external interests. On the other hand, some participants reported very high levels of external considerations that would sometimes be to the detriment of their own. These observations are the main reason for the dichotomy along the axis and the use of the terms *egocentric* and *allocentric*. These terms were inspired and defined by the concept of moral development stages; however, they are not designed to be a rigid integration of them.

Kohlberg's pretends that as an individual progress along the moral development scale, their capacity for moral reasoning concerning external factors will correspondingly increase. The focus is not on the specific action taken, but rather on the process of integrating larger interests when making ethical decisions.

The *egocentric* category comprises individuals who reported considerations that were closely aligned with their own interests or those of their immediate circle. These individuals demonstrated an ability to incorporate external elements into their thinking,

but yet they consistently reported a tendency to prioritize their immediate interests, often citing awareness that this was at the expense of a collective good. Additionally, individuals reported strong considerations relating to authority or power. For instance, an individual might cite the avoidance of unethical behavior due to the illegality of the action, without further elaboration and consideration. These behaviours are typical of lower stages of moral development and were thus included in the *egocentric* category.

The *allocentric* category included individuals who reported a genuine concern for external causes, the collective well-being, and a proclivity to address issues that did not directly affect them. Some reported a tendency to challenge social norms that they deemed unjustified, or to engage in introspective reflection regarding the consequences of their actions on broader societal interests, extending beyond their own or their immediate circle’.

### **Researcher hypothesis as to participant’s positioning within the model**

Considering the human tendency to inflate their own success or virtuous thoughts, it seemed reasonable to anticipate that a significant number of participants would be included in the *Allocentric* category. Furthermore, it is important to consider that the majority of the participants are minoring in sustainable development, which may predispose them to prioritize larger-than-their-own interests.

We also believed that a considerable number of participants would be classified within the *Cared-for* category, meaning. They reported caring interests in a given situation but subsequently shifted from a caring motive energy to a rational and objective process, thereby preventing them from acting upon their caring motives.

This would result in the formation of a bell curve, wherein the first and fourth categories of the matrix would be weakly represented, while the second and third would be strongly represented.

These hypotheses are also supported by existing literature indicating that business school students are more likely to cheat than students from other majors (McCabe *et al.*, 2006; Brokerhof *et al.*, 2023), and exhibit lower levels of empathy and higher levels of



narcissism (McCabe *et al.*, 2006; Brown *et al.*, 2010; Brokerhof *et al.*, 2023). If we consider cheating to be unethical and narcissism to be self-centred, it would not be surprising that these patterns emerge in our data. That being said, obtaining such an outcome would be far from uninteresting, since our research presents a valuable opportunity to expand our understanding of business schools students' behaviours and thoughts, which, it bears repeating, constitute the core of tomorrow's management force.

### **Verticality within the model**

The objective of developing the model was to create a visual tool that would facilitate the segmentation of the behaviours reported by the participants. The intention was to segment the participants according to their respective categories, and then conduct a detailed analysis of some vertical themes within each category. We decided to explore participants' conceptualization of empathy as well as their likelihood of acting in certain ethical situations. These themes were the focus of our initial research interest and aligned well with the data collected. Their incorporation also constitutes a noteworthy, interesting contribution to the prosocial behavior literature which has been studying situational contexts for helping behavior for many decades now (Batson, 1987; Lefevor *et al.*, 2017; Pfattheicher, Nielsen et Thielmann, 2022).

### **Placing participants within the model**

In accordance with the aforementioned categories and their delineations, we initiated the process of categorizing participants within the model. To do so, we prepared tables in support, which included key citations from each participant for each applicable category. These tables were prepared for the purpose of maintaining a record of the process and facilitating the final choice of the category for every participant. The four tables (one for each category) can be found in [Appendix B](#).

Given that the data had been collected in French and in order to fasten the translation process, the online A.I.-powered translation tool Deepl (an online A.I.-powered translation tool) was employed to provide an initial, provisional translation, which was then subjected to a manual review by the author.

Once all the participants had been placed on the matrix (see [Appendix C](#) for the result), we proceeded to analyze the three vertical themes mentioned above: (1) their ethical posture; (2) the situational contexts prompting action or inaction; and (3) the type(s) of empathy (affective, cognitive, motivational). Our objective was to further elaborate on those themes (either similarities or differences) among participants from the same category.

## **Results: Verticality within the model**

This section presents the four categories derived from the axes of our model. For purposes of clarity, the axes are participants' (1) relational scheme, comprising *Cared-for* and *Caring-For*; and (2) the extent of their moral considerations, comprising *Egocentric* and *Allocentric*. For each of the four categories, we propose a representative name, present the empirical support for their distinction, and further elaborate on our two vertical themes (empathy, and conditions of action/inaction).

### **Category 1: The self-absorbed aloof**

The participants in this category reported being particularly attached to their close circle but decided nonetheless to focus their actions on themselves. They aspire to great things from a personal point of view (great career, strong family, nice house, etc.) but they don't mention any goals with regard to society in general. They seem to have expectations from others in order to enter into a caring relationship with them. Indeed, others must manifest their need for help in order for help to be – potentially – offered:

“The way I see it, all the decisions are mine. Like I said, it's rare that my friends have much impact on the decision I make... it really comes from me all the time. So I find it hard to encourage someone else to... just get out of that situation because it has to come from them.: (P7)

“I've been in difficult situations at some point and I think that if you really can't work or your work takes way longer than it should, I think talking about it is better than not doing your work. [...] I think it's complicated for the other person to say 'What's going on?' when you don't really know the person. I think it's more up to the other person to say 'Listen, be a little kind to mind. There's something going on in my life.'” (P36)

Participants in this category also reported looking at ethical situations very rationally and deliberately distance themselves from any emotional situations, either out of incomprehension or out of a desire not to be involved.

Even if they often mentioned having great consideration from external causes such as the environment, their prism of analysis always revolved around the impacts of said cause on them:

“At times, I feel bad about polluting ... or consuming take-out, for example... it’s a lot of waste. But am I going to stop myself every time?” (P7)

### **Situational contexts prompting action/inaction**

Facing small-scale injustice issues, all participants voiced an intent to direct their actions towards the *victims* of an unfair situation. Two of them indicated their likeliness to act to comfort the *victim*, whereas the other directed their actions towards confronting the person wrongdoing:

“[I :] So you would go and advise the person who’s living the injustice but you wouldn’t defend them, you wouldn’t necessarily take them to the barricades?”

[P :] Yea, exactly” (P36)

“It’s rare I see something that makes me really uncomfortable and then I don’t try to go and see, afterwards, if the person... how they’re feeling, if I can help them or maybe give some advice. Maybe I should go and report it eh.” (P35)

“Like I said, I’m really the type of person who defends the person who’s being made fun of and often, if we’re in a bar, if someone says an unpleasant comment, I won’t let it go. It’s rare that I’ll just say nothing” (P7)

Two participants voiced their likeliness of not acting when they don’t feel legitimate to do so, either by their lack of relevance towards the subject in question or by their lack of personal involvement in the situation:

“But I think it’s more like an authority, like a psychologist, who has more impact in that kind of situation. But I think very much in the same way. So maybe it’s a bit of a projection I’ve made towards her too. Because for me, it’s more an authority of some kind... depending on the situation... that’s going to influence me more than my friends. Yes.” (P7)

“If I hear about it, first of all, I think it’s important to hear about it. I’ll tell the person to do something, but I won’t do it myself. Because I don’t think I’m concerned enough to get involved in that.” (P36)

### **Empathy manifestation**

One participant conceptualized empathy as an (almost) contractual tool to maintain good relationships:

“If you take time, you’re working with human beings and you have a duty to them. Because you hired them. If you expect something from them, you owe them something too. Of course, you have to have empathy, because if you don’t, you’ll usually hurt people, harm people or just lose your people. It’s inevitable.” (P35)

Other participants conceptualized empathy as very rational and saw it as an almost *switch-on-switch-off* phenomenon:

“Even if I see my sister sad, but it doesn’t make sense to me why she’s sad, I’m not going to feel any empathy.

[...]

But I don’t have a lot of empathy for that because, in my opinion, she’d just have to leave and her problems [would be gone]... she works in a restaurant, it’s not difficult to find another job in that industry. I don’t think that’s a complicated situation to be in.”

[...]

[Someone empathetic is] someone who tries to feel what someone else feels, but also absorbs it and analyzes it... not just feeling it. I think it’s also trying to understand and to experience it in all its complexity.” (P7)

“Empathy means being able to listen to the other person and being able to understand the situation, to understand the person, that’s what it’s all about. I’m able to understand, but sometimes I don’t understand, because I don’t want to understand.

[...]

It really depends on the period I’m going through, because sometimes I just can’t do it. I can’t manage several people at once, and I can’t listen to others if I can’t listen to myself.” (P36)

### **Category 2: I care, just not about you**

This category encompasses the most participants in our matrix (n=10) which represents 40% of our sample. Participants in this category showcased caring behaviors (acting irrationally to better someone else’s fate) but generally – almost exclusively – directed

that behavior towards their inner circle. They care a lot, but not for a lot of people. As an example, a participant mentioned that

“But if it’s people in my family who are involved in an ethical dilemma, I would always put them first in front of society, even if it were a large number of people” (P6)

“I kind of tried to think of all points of view... but basically, going back to like, what’s my relationship with these people, and like trying to find the best solution to what happened.” (P8)

They are self-centered but their self can be extended to their inner circle (close friends, family). Indeed, they place their own (and inner circle’s) interests above (almost) everything else and make sure to act in accordance with that:

“Of course, if there are people involved, well that’s something I’ll take more into consideration, because I don’t necessarily want a bad outcome for those around me.” (P3)

“Basically, when it affects my friends and family... it’s as if it affects me... [...] I turn empathy into compassion a little too much for the people I love.” (P15)

They will do everything they can to protect their close circle and won’t necessarily care about what goes further than that. As long as they – and their circle – is happy, they consider it mission accomplished:

“I don’t compromise... on the happiness of the people I love. As soon as it concerns, for example, someone who is very close to me... if they don’t feel well. Because for me, not feeling well often means you’re not very happy, you’re not living happily. I’m going to be impartial. That is, if someone is hurting you, I will tell you the truth; maybe you shouldn’t have that person in your life, or I can make decisions that are a little more radical when it comes to either my happiness or the happiness of the people around me. I’d say that the happiness of the people around me, I’m radical... or my happiness.” (P30)

“After that, what’s important to me? Protecting my interests and those of the people around me, my family and friends.” (P31)

Some concerns for great causes are mentioned, but it generally stops at the recognition level and participants in this category fail to push it a step further to understand how they can make a difference in those causes. They tend to ground their consideration of ethical dilemmas around what is going to change for them rather than the society or their

community as a whole. For example, when asked about which hypothetical organizations<sup>9</sup> they would most likely join, a participant mentioned that:

“It would really depend on the conditions. Of course, if the \$51,000 offer is also with many benefits and the \$45,000 offer has none, well the margin gets way bigger. But I think I’d take a smaller apartment to feel better about myself.” (P12)

That citation illustrates the thought process of the participants in this category quite well: the larger preoccupations might be important to them, but they remain weaved in the immediate impact on their own lives.

Their values (e.g. fairness, honesty, justice) are crucial to them and play a major role in guiding their decisions:

“I think it’s my values that come first. And I know that my values are linked above all to who I’ve grown to become, the values of my parents, because they were transmitted to me in the most part.” (P6)

“[I will never choose the option] that don’t meet my values, it will never in my life be that choice. Maybe it’s not the right move to make because there may be other things, but my values comes first and then the impact on the other person.” (P12)

One thing that distinguishes participants from Category 2 and Category 4 was the granularity of their thinking. Whereas participants from Category 4 vastly considered greater-than-them causes in their thoughts, participants from Category 2 tend to stick to themselves or their close circle. As an example, except from a few participants, they did not mention considering the impact of their decisions on society as a whole (or any other greater-than-them causes). Instead, we find terms like : “my entourage” (P3) or “people involved in this decision” (P3, P8).

Some participants also verbalized a clear distinction between how they perceive ethics in a professional context (i.e. at work) and in a social context (i.e. in their everyday life). As an example, one participant embodies a highly deontological way of thinking at work:

---

<sup>9</sup> The first organization proposed a base salary of \$51,000 and did not have any environmental measures in place whereas the second organization proposed a base salary of \$45,000 and had many environmental measures in place.

“Being ethical in my work means... um... well, first of all, not sharing my client’s personal information, I think that’s the basis. [...] I always try to stay aligned with the [employer’s] values, not to drift away or judge people’s conditions.” (P6)

Outside of work, the same participant rather expressed very intuitive and values-oriented perspectives:

“You can have a dilemma that affects you. If it affects just me, it’s often going to go with my values, or the best outcome or most positive one or whatever. Of people, if people are included, well, that’s something I’ll take more into consideration, because I don’t necessarily want a bad outcome for those around me. Well, you have to look at the values involved. I think it’s a mix between my values and who is involved in the situation in order to obtain the best possible outcome. And most of the time, I’d rather prioritize others over myself because, you know, there will always be other opportunities or whatever.” (P6)

### **Situational contexts prompting action/inaction**

Almost all participants mentioned security as their initial concern for intervening in a problematic situation:

“Um, would I necessarily intervene? I don’t know, it depends on what it is. Um, it depends on that, it depends on, like my security. If someone steals something, definitely I wouldn’t feel good and I’d probably be disappointed and sad to see, and not just being told ‘These kinds of things happen’ but to witness it and be like ‘Ah, it’s true, you know’” (P12)

“We’re trying to protect ourselves in the end. But, in general, if it’s in a circle when I have some control over the situation, not control over the situation but where I don’t feel in danger if I say something, I intervene. Because I can’t stand that.” (P15)

From those participants, about another half although provided alternatives to their lack of action in the case of security issues, such as calling the police or security, checking in with the victim rather than confronting the aggressor, etc.:

“But I’ve had altercations in the past that have maybe become more aggressive, so now it seems to really depend on the situation as to how I approach it, but of course, I try to see if the other person is okay after the action, it depends on the situation. But I always try to stay and see what happens next. I’m not going to ignore that either. Otherwise, I’ll just go and get help elsewhere, like calling for police, for example, or security in order to solve the problem.” (P6)

Among the other half (so about a quarter of this category) mentioned a willingness to act that does not, however, translate into action:

“But, of course, sometimes I’d like to put my foot down and say exactly what I think. But I find that sometimes, it’s a bit difficult. Knowing that people... I don’t necessarily know their character.” (P8)

From those who rather indicated an intent – or likeliness to act – towards defusing the situation (i.e. confronting the aggressor), participants generally displayed a high level of emotion:

“Often I feel really quite... well, you’re shaking, you’re angry. Already, it’s taken courage to open your mouth, but especially because maybe it’s in your close circle, so you’re angry with a friend and you’re frustrated because you haven’t told him everything that’s on your mind, you’d like to tell him the truth, but it’s no use. No, often I think I feel more... not anger... but yeah, maybe frustration... when it boils inside you.” (P15)

Apart from that, many participants mentioned that they would not hesitate to jump in a situation to help someone close to them, as opposed to a stranger or someone they are less accustomed to:

“I think it’s a lot of things that lead you to be in a bad situation and, that in any case, if it’s... for example, in my case, if it’s your friend or a member of your family, you have to support them whatever the cost and that’s also what shows that you’re a friend and someone they can count on.” (P15)

“I tell myself that we only live once, and my happiness and the happiness of the people around me is what matters most to me. If you don’t fit into my happiness equation, I’ll take you out. So that’s it. It’s pretty radical.” (P30)

Others have interestingly indicated very self-oriented motives in order to justify their actions or their likeliness to act. For example, when asked whether they would report a friend committing theft, participants mentioned that they would because

“I’m really bad at lying and I’m sure I’d get caught.” (P3)

“I wouldn’t have any trouble reporting them because for me, it’s totally outside my values once again, and I’ve seen people remain friends with a person who’s had an appropriate behavior and I know that it’s not something I would be able to do.” (P15)

When further questioned on why they would act in such a way, P3 indicated that “because it’s not something I think is right.” (P3). Not only are their initial motives personal (not getting caught), but their additional considerations also remain personal (weaving in what they consider fair or right). This is also the case for a participant who indicated their clear intent to confront their friend if they found out they were cheating on their partner:



“But if I take the example of one of my friends who would cheat on her boyfriend, clearly I’m going to have a talk with you and I’m going to say – ‘If you cheat on your boyfriend, what is it with me? How can I, how can I trust you and think you’re a faithful person if you’re capable [of that]’ so clearly there would be a talk with that or any betrayal or disrespect to others, because, well, like me too, I remain other, you know.” (P12)

Again, that last citation illustrates how their personal interests are woven into their thought process when deciding if the situation deserves intervention or not.

### **Empathy manifestation**

Surprisingly, two participants conceptualized empathy almost exactly as the literature presented above conceptualizes it, by recognizing an emotional component (affective empathy), an understanding component (cognitive empathy) as well as the process of responding or getting involved in the situation (motivational empathy). Those participants also explained that the person showing empathy has to be aware that the emotions in question are not his but the observee’s. As examples:

“An empathetic person is someone who is able to put themselves in the shoes of the other person but still comment on the situation from their own point of view... to see, to put themselves in the place of the other person, but not to feel as if they were the other person, like to say ‘Ok, me and the other person are two entities, if I were experiencing this, how would I react? What’s going on? Do I find this acceptable? Not acceptable? How do I feel?’ and if the other person comes to you with a situation and explains it, well listen to him, understand, but don’t like... be the other person. It’s to keep your own head basically.” (P12)

“It’s someone who’s able to... live, to understand the emotions and to understand the situation to the best of their ability, that another person is going through, and to try to help them in fact, because... well not necessarily. Just being empathetic, I don’t know if you need to help, but I think it’s always relevant to help someone to the extent that they want to be helped.” (P3)

Obviously, the objective of this paper was not to go on a quest to find students providing us with a perfect definition, but more so to understand how students conceptualize empathy and what it represents to them in their daily lives.

About half the participants remaining defined empathy as an active listening state where the observer adjusts his response based on an assumption or presumption of what the observee’s needs are:

“I think an empathetic person is someone who knows how to listen without necessarily reacting. Sometimes your friends tell you about a situation that’s very, very unfortunate for them, and they don’t come seeking for you to get angry with them, they come to you so they can talk to someone and not to be judged. [...] which means that even when you think it’s the right thing to say, but it’s going to hurt the other person, and they’re not ready to hear it, maybe it’s not the right time to say it right away.” (P15)

Among those participants, some although voiced personal motives in their thought process:

“Someone who will take the time to be interested in others... to see how they feel and not necessarily just think about themselves. But at the same time, who thinks of themselves in their decisions.” (P8)

“Since I’m not able to forget the situation for the person, I won’t be able to function. If I’m not able to function, it doesn’t work for me. It’s not a concept I believe into. So, to sort out this whole mathematical situation, I tell myself ‘Ok. I have no choice but to be empathetic.’ It’s natural for me.” (P30)

The other half rather either omitted the motivational aspect when defining empathy or confused empathy as emotional contagion:

“It’s a person who can put himself in another person’s position, and perhaps feel their emotions. So, understanding the other person by putting yourself in their shoes.” (P6)

On the motivational side of things, some participants interestingly explain how caring motives and perspective-taking can become intertwined when a situation affects people close to them:

“[Explaining how she chose her volunteering entity] I thought that... I have... my grandparents are still independent and capable, but before, I had grandparents who were not independent... I think that the type of services that I had found that I was offering, it would have been really good for them... they could have stayed at home longer and everything. I think it’s kind of my way of giving that back.” (P8)

“But if I see, let’s say a girl who has a guy in the train filming her without her consent or something like that, I’m going to go to them – ‘Hey, what’s going on? What’s up? Do you know he is filming you?’

[...]

Yes because if it happened to me, I’d like it if someone did it.” (P29)

The previous example illustrates how participants embody a clear sign of caring (engaging in a spontaneous, irrational action to the benefit of someone else) based on the premise

that they would eventually equally enjoy it if they – or someone close to them - benefited in a similar way. We can observe a sort of virtuous loop in which an individual engages in caring actions based on the fact that they would like someone they care for to be cared-for in a similar way.

### **Category 3: The egotistical dreamer**

This category is particularly interesting. Initially, we envisaged this quadrant to contain individuals with strong views and attachments towards external causes, but who would rather decide not to act in favor of them in their everyday life:

“We should make sure that, you know, my girlfriend, my cousin, you know... I don’t have a sister, but that women are safer in our society and there’s less sexual violence at [school].” (P1)

“I don’t know, I think there’s a part of me that would be capable of bending my judgment... in the past, for finances, I buy and sell shares and I’ve been a shareholder of oil companies and you know, I’ve made a good return and it doesn’t keep me awake at night.” (P1)

Think about someone who constantly claims we shouldn’t order from restaurants because it creates pollution, but order take-outs every night. However, this was not the case, as only one participant demonstrated these characteristics. The other participants included in this quadrant were individuals who demonstrated clear considerations for great causes such as the environment or feminism, for example, and who took clear steps in favor to help those causes (via their work or their involved in non-profit, for example), but who also had a strong tendency to ignore the day-to-day situations around them. It’s as if, on a small scale, they decided to wear blinders and mind their own business, but on a large and virtuous scale, they took decisions to make an impact:

“And that, to me, it’s fulfilling to work in sustainable development in an NPO.” (P9)

“[...] and how it’s going to affect me as a person. If my friend steals a pack of gum, at worst... he’s going to give me some. So I’m not risking much. Maybe he’ll get banned forever from the store, I don’t know. Life goes on.” (P9)

“Well, I already know that I want to work in social responsibility... that’s what I want to do. I just want a job that matches my values and makes me feel useful. That’s my main characteristic... and of course, to be in a company that has values, that don’t participate in green washing.” (P10)

“Well, I’ll try to take part if I can... if I’m legitimate... otherwise, well, I can only be a spectator, I know I’ll go home feeling dissatisfied and a lot of frustration... oh well...” (P10)

Out of the five participants positioned within this quadrant, four described their ethical thought process in a way that aligns particularly well with Haidt (2001)’s social intuitivist model in addition to showing strong attachment to their values. Those students verbalized clear intent of acting in accordance with their values without necessarily knowing why or how to determine the extent (and the result) of their moral judgment. Indeed, students mentioned that:

“I’d say being ethical means asking yourself all the time whether your actions are right.

[...]

I would say that what guides me are the values of integrity and honesty.” (P27)

But let’s face it, in my case, ethics... it’s perhaps a bad vision too ... but it’s like an ideal, a bit of an end in itself... to be ethical is to show good judgment, good discernment, to act in coherence with what you consider to be the best.” (P17)

### **Situational contexts prompting action/inaction**

Surprisingly enough, participants exhibited similar patterns in which they declare an intent – or likelihood – to act in front of an ethical dilemma.

It appears that participants were likely to intervene in a situation, but mostly in order to protect themselves or to take the guilt off themselves from witnessing the situation:

“It’s already happened to me... and I told them clearly what I thought of what they’d done. That it was their thing, and that it was up to them to make their own choices. To make their mistakes and deal with them. But it wasn’t up to me to deal with them.” (P17)

In addition, we observed the same shift in their likeliness to act as we observed in their moral judgment. Indeed, at a - what the participants consider - small scale (ex.: small amount theft), participants reported very little likeliness to intervene:

If it’s stealing, maybe I’ll be less involved... maybe something else I may be more involved, it depends. It depends on what strikes me the most. But no, if the person steals, I tell myself that there’s a whole system that will take care of him if it ever happens. I mean, I don’t think I’m THE best person to help him, and I don’t necessarily think that calling him out is necessarily going to help him either.” (P17)

“No, never. Never because it’s his problem... and I think life’s got a way of working out, so maybe one day he’ll get in trouble and it’ll be too bad for him. I’ll just warn him... be careful because one day, it’ll fall on you... At least, I’ll have warned him and I won’t have to regret it.” (P10)

“For me it was only numbers and it made financial sense to buy the [oil company] stock and... you know... it was like – ‘yes they produce oil but I didn’t think beyond that because we need oil anyways.’” (P1)

On the other hand, when the participants considered the situation witnessed to be aligned with their definition of serious, they demonstrate a high level of motivation to act:

“There’s an order of seriousness. If I have a friend who commits a sexual crime, of course I’m going to report him. Even my brother, in fact. That’s what I mean by there’s a degree.” (P9)

“If I could give an example from current events, one thing I consider quite important is ChatGPT, A.I. as a whole. Some students would be tempted to cheat with that to write papers for their courses. When it first came out, I immediately had an allergic reaction to this kind of behavior and I said to myself that I would never use this tool to do a paper, that it was out of the question for me, that it was against my values.” (P27)

### **Empathy manifestation**

Surprisingly, most of the participants in this category self-reported high levels of empathy with a perceptual conception very centered around the cognitive dimension of empathy. The cognitive dimension of empathy encompasses the cognitive process by which an individual “adopt the subjective perspective of another person” (Martineau *et al.*, 2020 : 6).

I’d say someone who’s empathetic ... I think it’s someone who’s capable of... perceiving ... of paying attention to emotions and to what others share, give off, communicate. So to pay attention to that... but also to be able to perceive, to interpret well... to be able to react well to that.” (P17)

Well, it’s just someone who puts themselves in your shoes... and that’s it. Someone who’s able to put themselves in your shoes when things aren’t going well or even when they are, and understand your emotions.” (P10)

I think that when you’re listening, you’re trying to understand. So whether it’s understanding emotions, or understanding the person in front of you, listening is... someone who... the thing is, listening generally implies that there will be pauses. It means that you’re already seeing and hearing, so there are two senses oriented towards understanding. I think that’s where empathy comes in, because it also means that you’re motivated by the idea of listening, you don’t listen to something for free if it’s not in your interest to do so.” (P9)

As the last citation illustrates, some of the participants perceive empathy – and their willingness to act with empathy - as a sort of contractual relationship where without a personal interest, they are less likely to feel empathetic :

It's clear that there's closeness... the more I understand but especially the more I value. Because there are things I understand that I don't care about." (P17)

#### **Category 4: The humanitarian altruists**

Participants in this category not only voiced strong considerations for external causes but also explained clearly how they aligned their own actions with those considerations. We could consider them as engaged individuals who go out of their way to respect their considerations. Their actions are generally triggered by a deep sense of caring for others in order to make their lives better. They are aware that they may not have all the information needed to make an informed decision, so they tend to engage in discussion and process with caution.

Some see caring in a circular pattern where helping others can bring help to someone around them:

“And if one day, my son or daughter is mugged in the street, wouldn't I love it if a stranger came running and helped them? Of course, I'd love it. I tell myself if I can be that stranger once in my life, maybe I'd have helped someone, and that's enough of a reason for me.: (P5)

As opposed to individuals in category 1 – who also voiced strong concerns for external causes but also indicated their likelihood of acting against those causes if their own interests are sufficient – individuals from category 3 indicated clear intent of acting in accordance with their values and their interests, to the detriment of their own interests:

“I am vegetarian, I'm against animal cruelty and animal testing.” (P2)

You see, if I made it possible for people in Vietnam who are really in need to go to college, that's something I'd be really proud of, you know. It's not so much the money I'll make, it's more what I'll have done with my life, you know.” (P5)

Obviously, they showed consideration towards their inner circle, but they generally jumped quickly to societal issues when discussing their future goals, their concerns, their interests:

“There’s the question of access to education for the less fortunate, because I love knowledge and everything, and I think it’s very important to have an education and unfortunately, it’s the less fortunate who have the least education and I think... it’s not the right calculation. Just because you have less money shouldn’t mean that you shouldn’t have access to university, for example.” (P5)

“Climate injustice is important to me... when we see that people in countries such as India and Africa that are already affected by the effects of global warming, even though they are the least responsible. It’s unfair to see that it’s basically us, in the West, who are destroying the planet and it’s us, who are going to experience the consequences of our actions the latest.” (P28)

They voiced a bottom-up approach towards causes in the sense that they are involved in how their actions can impact a cause and better others’ lives. That’s also in contradiction with individuals segmented in category 1, who generally brought back their own interest impacted by a cause (i.e. how the environment issues impact me).

In addition, some other characteristics that transcend the participants’ views were the caution in their approach, but also their awareness of their environment and the impact other individuals have on them as well as recognizing the impact they can have on them. Their ethical considerations go further than, for example, only considering others’ interests. They include a wide range of considerations in their thought process, and they place a high value on their values and their intuition.

As we have seen previously, the ethics of care don’t forbid individuals from taking a step back and analyze the situation rationally, so long as they come back to the person and the relationship rather than the problem itself. Participants in this category perceived their ethical decision-making process as such. As clear examples, one participant described the back-and-forth between rationality and caring, ultimately making a decision based on their relationship with people for whom they care:

“I was like – ‘I’ll think about it.’ I kind of stepped back. ‘Do I say it? Do I not say it?’ At one point, I was like – ‘Okay, do I really mind? Is it that big of a deal for me right now?’ Then I was like ‘not really’. After that, they’re going to feel bad for not including me. After that, three people are going to feel bad. After that, I’m going to feel bad for making them feel bad. I was like, ‘It’s just dinner, it doesn’t really matter.’” (P26)

And another participant described how her actions are emotions-motivated:

“So this is the kind of situation where really... Has anything similar ever happened to me? Yes, in my personal life, some things I’ve done... I realized after... I was specifically too invested in that person, I wouldn’t have done it if I’d thought more rationally.” (P2)

In addition, Type 4 participants usually tied their cautious approach to a willingness not to take decisions without understanding the impact on others:

“Am I acting ethically? It’s a reflection, it’s not like spontaneous necessarily. I think when you feel that ‘Mmm, seems like my intuition is telling me that maybe this isn’t exactly what I should be doing’. There’s something wrong, taking a step back and reflecting on your action is important. After that comes in all the values that revolve around ethics, such as honesty, transparency, and empathy [...]” (P26)

“I see it as a kind of objective justice, specific to individuals. It’s a bit like a personal police where you tell yourself ‘OK’ – it lights up in your brain, someone has a reality that’s a bit complicated. ‘Hop’ it lights up, ‘OK’ now you’ve got to help him, you’ve got to try and understand, not just go your own way and pretend you didn’t see him. There’s a homeless man on the street, you’ve got no cash on you, should you avoid him? Don’t avoid him, smile at him, say ‘Sorry’, that you’ve got nothing, etc. It’s a bit like my life guide on things I tell myself I want to do because I know they’re... in my opinion, once again, the right things to do.

[...]

What I find good and fundamental in ethics is the need for interaction. Because it’s good to have an idea of a way of thinking, but fundamentally, not everyone has the same way of thinking.” (P28)

This approach makes perfect sense considering their allocentric interests.

### **Situational contexts prompting action/inaction**

As it was the case for many participants in other categories, making sure the security of oneself is preserved is a preoccupation, but some participants of Type 4 voiced a need to act rather than a simple questioning of what they should do:

“I’m going to feel like I have to do something... I usually step in when I can... when it’s not dangerous for me. But yes, I’ll step in. I have to go, I have a need to act.” (P16)

When reporting their likeliness to intervene in a situation (ex.: seeing a friend commit thievery, hearing an unpleasant comment), they voiced high levels of concern for the other person and a willingness to act to improve the others’ situation:

“Why do you say that? Why does that mean? [...] I’ll be irritated at first, but I’m quickly shifting towards action. I’ll be more like ‘Why are you saying that? That doesn’t sound



very... What do you mean by that?' Even though I know the person might not be ill-intentioned [...] I'll be more reactive, I think." (P26)

In addition, when they recognize a problematic situation, even if they voice a concern for their own safety, their analysis goes further than many other participants in the other types (who would just mention they wouldn't do anything as they are scared). They generally demonstrate their intent to act either by finding an alternative and safe way to act (ex.: reporting someone anonymously) or show an interest in the person's situation (ex.: by an intent to pay for someone else):

"I think I'd just be so shocked... I think I'd just not react at the time... it's hard... it depends, if it's really a close friend, maybe I wouldn't tell on them, but I'd confront them. 'But what are you doing?' It's... especially as an adult, it's shoplifting, it's a criminal record, it's not the same as when we were minors. So to report them, I think it would depend on the crime. I think I'd go and reason with them first and try to convince them not to commit the crime they're doing." (P2)

One participant also adopted the same patterns as participants from Type 1 in the sense that their intent to act will change depending on the seriousness of the situation witnessed:

"It depends what. If it's a theft? I'm going to be a bit like, I don't care, it's not my problem, it's not that big a deal, you know.

[...]

That happened to me not long ago. I was walking down the street one evening with another friend of mine and we saw this weird old guy who was acting shady with youngsters nearby. I told my friend 'Why don't we go see him' and I instantly told him 'Get out of here. Get out. Get the fuck out.' And that was my reaction. (P5)

### **Empathy manifestation**

All Type 4 participants conceptualized empathy as containing an affective component, mostly by *feeling with* someone else. Four of them described very high levels of affective empathy where they, almost inexplicably, soaked others' emotions such as a sponge:

"I think I'm enormously impacted by the others around me. And... yes, I think maybe even too much sometimes.

[...]

But I have the impression that this happens a little without us even realizing it" (P16)

“I’m hypersensitive, I’ve been diagnosed as hypersensitive so any emotions, yes I feel them times a thousand.” (P2)”

Or described themselves as very emotional, specifically when watching a movie:

“A lot of times, I cry in front of movies, 100%. Yeah. Because I get so involved into the story and then I’m like ‘Wow!’... Yea, it’s moving. That’s happened to me plenty of times. That’s what I love, and that’s the beauty of cinema too: it’s managing to convey emotions despite the fact that it’s an act.” (P28)

“Yea, I would consider myself an emotional girl. I can cry a lot on a series. Yeah, I’m quite touched by... I’m touched by cinema, so I think I can easily put myself in the character’s shoes.” (P26)

One of them also described a sort of diminishing return on the affective component of empathy:

“When it’s a really serious situation or some stuff you can’t even imagine living, it’s like if... I feel a lot of other people’s energies and emotions, so to feel such a strong emotion, it’s almost as if my brain blocks it and I won’t feel anything anymore, but I’m still going to be compassionate and put myself in the other person’s place, offer them everything I can, but in terms of resentment, the emotions I’m going to feel, it’s going to be less.” (P16)

Four participants conceptualized empathy as containing a cognitive component, mainly by trying to understand others’ emotions (perspective-taking). Most of them tied the cognitive component of empathy with the motivational component (intent to act to better other’s sake):

“It’s about understanding the situation, even if you’ve never been through it... and that’s what it’s about... understanding their emotions a little and saying ‘Well, I’ve never been through this situation, but I’m here for you.’ And to be open to what they say, whether they want to talk about it or not.” (P2)

“After that, if it’s someone who starts crying or whatever, I’m not going to say ‘Yes, stop complaining. What are you going to do about it?’ No, I’m going to start with the empathic process first, say ‘What’s going on?’ and so on. ‘Wow, I’m sorry to hear about that.’ You’re going to talk about it, and then I’m going to work with the person to come up with solutions and try to help them as much as possible, if I can. (P28)

Some participants indicated varying level of empathy based on their proximity with the persons affected:

“Yeah, I think I’m pretty empathetic, but there are certain situations where I’m like ‘No, that, no empathy.’ Let’s say someone who hurts one of my friends [...] sometimes I’m

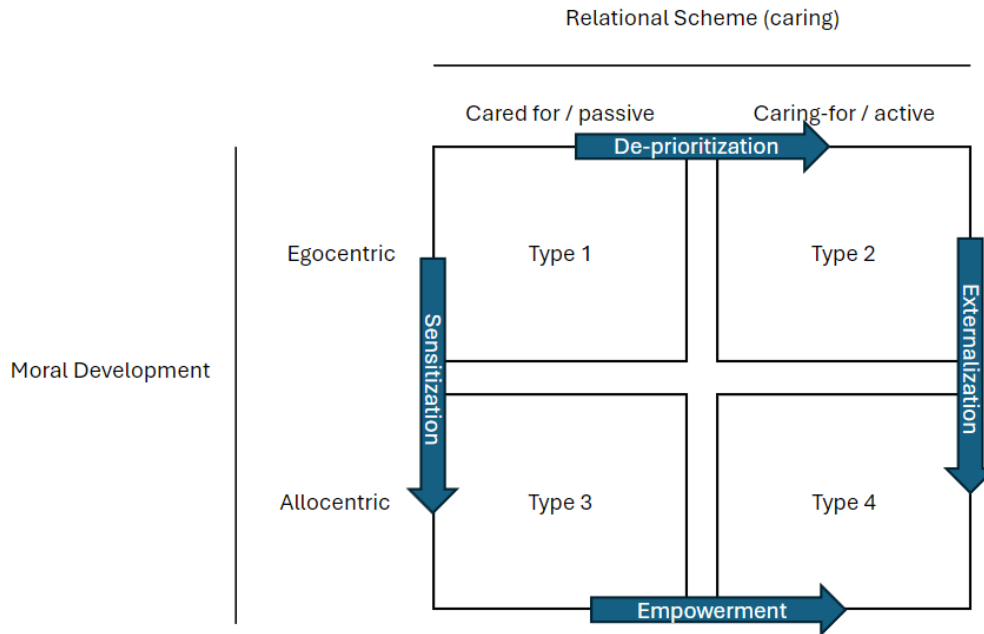
like ‘No, it affects people close to me too much’ and then I have way less empathy.” (P26)

“[...] I find it hard to relate to people I don’t know at all. I think I’m more empathetic with people when I know them or when I’ve seen them before or whatever.” (P5)

## **Discussion and implications**

Business schools have long been criticized for their failure to train highly ethical professionals, yet, apart from the multiplication of business ethics courses in their curriculum, not much seem to be done to solve that issue. We proposed a 2x2 theoretical framework to portray business school students moral and caring considerations. We have found that the most participants are found in Category 2 and 3 which represents either very caring individuals with a limited range of actions (actions only for themselves or their immediate circle) (Category 2) or individuals with very broad considerations who were also very limited in their range of actions (actions that prioritized themselves) by assuming someone else would intervene.

This is maybe where business schools need to deploy more efforts in order to respond to the criticisms they face every time a business school graduate involvement in a scandal surfaces. Assisting students in progressing from left to right and from top to bottom on our model would not only broaden students’ ethical and moral considerations (top to bottom), while encouraging them to take action (from left to right). We came up with descriptive names to represent the movements between the quadrants of the model which are incorporated hereinafter:



(Appendix D) included here to facilitate reading

---

### **Evolution or progression within the model**

In this brief section, we will further present each evolution process we identified in Figure 4.

#### **De-prioritization**

This process represents the movement of an individual from Type 1 to Type 2 by shifting from a passive to an active caring perspective. This can be achieved by reducing the priority one gives to his own interests or his inner circles in order to expand the number of situations that will prompt the individual to act in accordance with their caring principles. Type 1 individuals reported a willingness to help others, but expected others to explicitly convey their needs. By reducing the focus on their own interests, these individuals might be able to listen more carefully to others in order to intervene, provide assistance, and express care without the necessity of an external cue being as apparent.

### **Sensitization**

This movement represents the evolution from Type 1 to Type 3. In this case, the individuals may continue displaying passive caring behaviors (i.e. waiting for others to act, waiting to obtain a clear sign of their necessity to help, etc.) but expands their moral considerations to issues greater than themselves. Type 1 individuals reported self-centered thought patterns whereas Type 3 individuals reported deep concerns and thoughts for external causes or groups of people they may not even be part of. That being said, expanding their considerations will not result in a shift to an active caring and behavioral state. Type 3 individuals generally recognize and consider greater-than-themselves issues, but decide nonetheless, for various reasons, to remain passive.

### **Externalization**

As the name of this process suggests, individuals would shift from Type 2 to Type 4 when opening themselves to external interests. As such, individuals would need to expand their active caring behavior towards interests larger than their own (or their inner circle's). In addition, Type 2 individuals reported being strongly driven by their values of fairness and justice but failed to apply them to external interests. Indeed, they frequently identified broad external considerations but failed to incorporate them into their caring behaviors - they identified issues but moved on. Externalizing their considerations allow the Type 2 individuals to maintain their emotional and intuitive way of reasoning but would also enable more people to benefit from these individuals' predisposition to care for others.

### **Empowerment**

Last but not least, the movement from Type 3 to Type 4 is called empowerment. In this case, individuals need to shift from a passive to an active caring mindset. Type 3 individuals are aware of - and consider - large interests, such as humanitarian causes, but ignored them in their day-to-day life. To evolve from Type 3 to Type 4, individuals would have to maintain their considerations for allocentric interests but focus on aligning their actions with those interests. Indeed, they need to broaden their spectrum of actions to disengage themselves from simple actions that have no real value and focus on concrete, everyday actions that align with their considerations.

### **Conclusion on the evolution processes**

We believe individuals should aim to act, as much as possible, in accordance with the quadrant's four perspectives, which would not only result in greater caring considerations, but also promotes acting in accordance with one's broad moral and ethical considerations.

That being said, the goal of this paper is not to present an alternative model of moral development, but rather to provide an interesting representation of possible evolution between the different quadrants of our theoretical framework. With that in mind, we believe our paper represents an interesting contribution both from a theoretical and a practical perspective.

We also provide a table ([Appendix E](#)) summarizing the evolution processes we propose in addition to examples of behavioral changes that would constitute an evolution from one quadrant to another. For ease of reference, the summary table is included hereinafter.

Table 1. Summary table of proposed evolution processes

<b>Evolution on the framework</b>	<b>Name</b>	<b>Behavioral implications</b>
Quadrant 1 to 2	Deprioritization	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduce priority given to one's own interests in order to integrate those of one's inner circle;</li> <li>- Reduce the place of rationalization in the decision-making process to leave room for emotions and subjectivity as well as placing the consideration of one's relationships at the forefront of the actions;</li> </ul>
Quadrant 1 to 3	Sensitization	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Broaden one's moral considerations to include interests that exceeds those of the individual;</li> <li>- Consider the possibility that the impact of a decision has potentially a much wider impact than what one can directly see or experience;</li> </ul>
Quadrant 2 to 4	Externalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extend caring considerations to people outside one's immediate environment;</li> <li>- Engages in care-oriented actions in contexts that are not solely self-interested;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consider the possibility that the impact of a decision has potentially a much wider impact than what one can directly see or experience (or their close immediate circle);</li> </ul>
Quadrant 3 to 4	Empowerment	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Understand that small -scale actions and behaviors contribute to a greater collective that aligns with their vision of said collective;</li> <li>- Reduce the place of rationalization in the decision-making process to leave room for emotions and subjectivity as well as placing the consideration of one's relationships at the forefront of the actions;</li> <li>- Extend caring considerations to people outside one's immediate environment;</li> <li>- Engages in care-oriented actions in contexts that are not solely self-interested;</li> </ul>



## **Theoretical contribution**

While there is a wealth of literature on the foundation of the ethics of care, the literature providing empirical or practical insights remains scarce. In our humble opinion, any effort devoted towards better understanding how the ethics of care is experienced and conceptualized from an empirical perspective represents a worthwhile contribution.

Additionally, we also believe our research contributes to literature both on moral development, and the ethics of care, which are generally opposed to one another. We proposed a theoretical model that incorporates the ethics of care and moral development to conceptualize four different theoretical personae's, which empirically supported by our data.

Above the model and its theoretical grounding, we also believe we provide an interesting contribution to the business student's literature which aims to understand and portray tomorrow's leaders. We have already briefly discussed this literature that provides us with interesting insights with regards to business school students, such as the fact that they are more likely to cheat than their nonbusiness-student peers (McCabe *et al.*, 2006), are more narcissistic, and less empathetic (Brown *et al.*, 2010).

Authors have argued that student's ethical-decision making can be enhanced but it "has deep roots in an individual's whole personality and is not merely something that can be taught. Rather, pedagogical experience must be infused with examples, exercises and opportunities to develop personality traits that are conducive to ethical behavior." Brown *et al.* (2010 : 207). In this context, providing students with rich experiences to test, create, change, challenge their thoughts and traits not only become an agreeable way to learn, but also become necessary to promote the development of their ethical-decision making.

## **Practical contributions**

Undoubtedly, further understanding the ethical and moral considerations as well as the propensity to care of students before us can allow for a fine-tuning of ethics classes' curriculum. Teachers should take pride in having a major impact on students' lives by offering them unusual educational activities that will not only increase their participation,

but will also positively impact their cognitive development, their openness to the world and hopefully, their ethical reasoning. In the following section, we present a brief literature review of different pedagogical methods that can be incorporated into the classroom to foster students' ethical development.

### **Combining business (learning) with pleasure**

Many authors have been advocating for the inclusion of alternative teaching methods to promote and strengthen students' ethicality. Indeed, learning of soft skills, such as empathy or morality can be supported by using and analyzing arts, such as movies, books, poetry, comics, drama, etc. (Giacalone *et al.*, 2001; Freeman *et al.*, 2015; Gokcigdem, 2016; Michaelson, 2016).

Video games represent a great way to make teaching material more memorable, facilitate critical thinking development in addition to allowing students to actively participate in their learning (Milton *et al.*, 2019).

Among those methods, some have boasted the usage of movies that would allow them to provide students with a rich and lively experience, but also to facilitate highlighting complex situations surrounding an ethical dilemma and enable students to assess potential fallouts of a decision (Giacalone *et al.*, 2001; Kester *et al.*, 2012). In the words of Champoux (1999 : 206), using movies allow for “a visual portrayal of abstract theories and concepts taught in organizational behavior and management courses”, bestows a greater sense of reality and offers “[an] exceptional visual and dramatic presentation of various aspects of ethics and moral reasoning.” (Champoux, 1999; 2006 : 386) Dunphy (2013 : 81) even argues that : “recognition of ethical issues is bound to occur because the scenarios present ‘make a decision now’ choices. A sense of moral obligation is developed because decision making obliges the viewer to follow his or her internal code of ethics.” Movies allow for the integration of ethical rules into everyday ethical dilemmas, help students grasp the complexity of those dilemmas and their embedment in complex systems all the while developing students' creative and critical thinking skills (Giacalone *et al.*, 2001). This is especially interesting for undergraduate students - who are generally

less experienced – to help them better imagine and materialize their learning (Champoux, 1999; Kester *et al.*, 2012).

On its end, utilizing literature is a way of fostering understanding of complex situations, strengthening interpersonal relationships between students (Freeman *et al.*, 2015), encouraging creativity, imagination and emotions, as well as helping to prepare students to become ethical managers by promoting community advancement rather than individualism (Marques, 2019; Brokerhof *et al.*, 2023). Literature also helps in teaching students how to behave and highlights the role of an individual in an ever-evolving situation rather than just in an organizational context (such a regular business case would) (Brokerhof *et al.*, 2023).

In the medical field, role-playing has been used to teach ethics, enabling students to become more involved and interested in learning (Doron, 2007). Similar benefits have been documented in business schools where students have to transition from passive to active learning, requiring them to make decisions in real time in front of a difficult ethical situation - while minimizing the consequences of making a mistake – thus forcing them to reflect on what they consider right or wrong, all in an environment conducive to learning, communicating and questioning (Taplin *et al.*, 2018)

In the words of (Brokerhof *et al.*, 2023) : “the available literature lacks insight into the subjective processes through which narrative pedagogy has its effects (i.e., what changes as a result) and the subjective pathways through which narrative pedagogy has its effects (i.e., how these changes happen)”

This paper provides interesting insights on whom we are teaching, how they conceptualize ethics and empathy and how they intend on acting in ethical dilemmas.

Better understanding the individuals sitting before us might be the first step towards improving the impact of business ethics classes as well as a way to tailor the courses to foster empathy promote its inclusion in the ethical decision-making.

Additionally, ethics teaching should be directed towards helping students move from Type 1 to Type 2 and Type 3 to Type 4.

## **Limitations and bias**

The data collected come only from one major Canadian business school, specifically from students involved in an organizational ethics course. As most of the students enrolled in the course had to complete it in order to obtain their sustainable development specialization, there might be a certain positive bias towards environmental and sustainable development issues, which is indirectly reflected in our framework (the Y axis). That being said, many students from other specializations opted to take this course, which somewhat balances our data.

Recall bias can also be mentioned as the vast majority of our data pertains to participants' involvement in certain situations to obtain information with regard to their thought process and actions. That being said, we also incorporated hypothetical questions to reduce the impact of recall bias.

## **Future research**

Qualitative research provides a unique opportunity to investigate, explain, and theorize rich perceptual data. However, incorporating a quantitative method in a future research could allow us to obtain more data from different schools, maybe even from different countries, to corroborate and build on our current findings. Additionally, obtaining culturally different perspectives would allow for a more reliable framework. Kohlberg pretends the different moral development stages should exist in any culture, thus meaning that individuals would have a similar moral reasoning notwithstanding cultural differences. That claim although faced criticisms, with authors illustrating that cultural differences exist and impacts psychological processes. As an example, Oyserman, Coon et Kemmelmeier (2002)'s meta-analysis determined that Americans tend to be more individualistic compared to Europeans. As Lee et Heyman (2014 : 169) mentions: "These differences call into question whether a model such as Kohlberg's can be generalized across cultures, and raise the possibility of substantial cross-cultural differences in beliefs about what it means to be moral." Obtaining further cross-cultural data would thus be interesting to support our framework.

## **Conclusion**

In this paper, we reviewed the very extensive theoretical yet limited practical literature on the ever-growing topics of empathy, moral development and ethics of care. We have conducted empirical research which yielded interesting information with regards to business schools' student's moral and ethical considerations. Indeed, we proposed a theoretical framework which links moral development and the ethics of care to obtain a portrait of business school students propension to care and decision interests. The framework proposed also allowed us to provide additional insights on how business school students conceptualize ethics and empathy in addition to understand more about their likeliness to act in certain situations. At a time where taking care of one another is not only beneficial, but necessary, providing insights on how the very students sitting before us think and react is primordial and might allow teachers to tailor ethics teaching to optimize its outcomes.

## References

- Ashar, Yoni K, Jessica R Andrews-Hanna, Sona Dimidjian et Tor D Wager (2017). « Empathic care and distress: Predictive brain markers and dissociable brain systems », *Neuron*, vol. 94, no 6, p. 1263-1273. e1264.
- Ayikoru, Maureen et Hyungyu Park (2019). « Films and critical pedagogy in management education: A tourism studies context », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 18.
- Babin, Laurie et Donald Robin (1997). « Making sense of the research on gender and ethics in business: A critical analysis and extension », *Business Ethics Quarterly*, vol. 7, no 4, p. 61-90.
- Bach, Rachel A., Andrew M. Defever, William J. Chopik et Sara H. Konrath (2017). « Geographic variation in empathy: A state-level analysis », *Journal of Research in Personality*, vol. 68, p. 124-130.
- Baker, Diane F (2017). « Teaching empathy and ethical decision making in business schools », *Journal of Management Education*, vol. 41, no 4, p. 575-598.
- Bargh, John A. et Tanya L. Chartrand (1999). « The unbearable automaticity of being », *American Psychologist*, vol. 54, no 7, p. 462-479.
- Batson, C Daniel (1987). « Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? », dans *Advances in experimental social psychology*, vol 20, Elsevier, p. 65-122.
- Batson, C Daniel, Bruce D Duncan, Paula Ackerman, Terese Buckley et Kimberly Birch (1981). « Is empathic emotion a source of altruistic motivation? », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, no 2, p. 290.
- Batson, C. (2009). « These things called empathy: Eight related but distinct phenomena », *The Social Neuroscience of Empathy: The MIT Press*.
- Batson, C. D., J. Fultz et P. A. Schoenrade (1987). « Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences », *Journal of personality*, vol. 55, no 1, p. 19-39.
- Batson, C Daniel et Nadia Ahmad (2001). « Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma ii: What if the target of empathy has defected? », *European Journal of Social Psychology*, vol. 31, no 1, p. 25-36.
- Bloom, Paul (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*, HarperCollins. Recuperated from <https://archive.org/details/bloom-2016-against-empathy>.
- Borkowski, Susan C. et Yusuf J. Ugras (1998). « Business students and ethics: A meta-analysis », *Journal of Business Ethics*, vol. 17, no 11, p. 1117-1127.
- Bos, Rene ten et Hugh Willmott (2001). « Towards a post-dualistic business ethics: Interweaving reason and emotion in working life », *Journal of Management Studies*, vol. 38, no 6, p. 769-793.
- Brazil, Kristopher J, Anthony A Volk et Andrew V Dane (2023). « Is empathy linked to prosocial and antisocial traits and behavior? It depends on the form of empathy », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 55, no 1, p. 75.
- Brokerhof, Inge M, Sandra J Sucher, P Matthijs Bal, Frank Hakemulder, Paul GW Jansen et Omar N Solinger (2023). « Developing moral muscle in a literature-based business ethics course », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 22, no 1, p. 63-87.

- Brown, T. A., J. A. Sautter, L. Littvay, A. C. Sautter et B. Bearnes (2010). « Ethics and personality: Empathy and narcissism as moderators of ethical decision making in business students », *Journal of Education for Business*, vol. 85, no 4, p. 203-208.
- Carmichael, Cheryl L., Anna M. Schwartz, Maureen A. Coyle et Matthew H. Goldberg (2019). « A classroom activity for teaching Kohlberg's theory of moral development », *Teaching of Psychology*, vol. 46, no 1, p. 80-86.
- Champoux, Joseph E (1999). « Film as a teaching resource », *Journal of management inquiry*, vol. 8, no 2, p. 206-217.
- Champoux, Joseph E (2006). « At the cinema: Aspiring to a higher ethical standard », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, p. 386-390.
- Chiao, Joan Y et Vani A Mathur (2010). « Intergroup empathy: How does race affect empathic neural responses? », *Current Biology*, vol. 20, no 11, p. R478-R480.
- Cikara, Mina, Matthew M Botvinick et Susan T Fiske (2011). « Us versus them: Social identity shapes neural responses to intergroup competition and harm », *Psychological Science*, vol. 22, no 3, p. 306-313.
- Clark, Malissa A., Melissa M. Robertson et Stephen Young (2019). « "I feel your pain": A critical review of organizational research on empathy », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 40, no 2, p. 166-192.
- Coates IV, John C (2007). « The goals and promise of the Sarbanes-Oxley Act », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 21, no 1, p. 91-116.
- Connelly, Shane, Whitney Helton-Fauth et Michael D Mumford (2004). « A managerial in-basket study of the impact of trait emotions on ethical choice », *Journal of Business Ethics*, vol. 51, p. 245-267.
- Cuff, Benjamin MP, Sarah J Brown, Laura Taylor et Douglas J Howat (2016). « Empathy: A review of the concept », *Emotion Review*, vol. 8, no 2, p. 144-153.
- Cuzzo, Maria Stalzer Wyant, Mimi Rappley Larson, Lisa Miller Mattsson et Terry D McGlasson (2017). « How do you effectively teach empathy to students? », *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2017, no 151, p. 61-78.
- de Vignemont, Frédérique (2009). « Affective mirroring: Emotional contagion or empathy », *Atkinson and Hilgard's introduction to psychology*, p. 63-64.
- De Vignemont, Frédérique et Tania Singer (2006). « The empathic brain: How, when and why? », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 10, no 10, p. 435-441.
- Decety, J. et J. M. Cowell (2014). « Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 9, no 5, p. 525-537.
- Decety, Jean et Jason M Cowell (2014). « The complex relation between morality and empathy », *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 18, no 7, p. 337-339.
- Decety, Jean et Jason M Cowell (2015). « Empathy, justice, and moral behavior », *AJOB Neuroscience*, vol. 6, no 3, p. 3-14.
- Decety, Jean et Keith J Yoder (2016). « Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others », *Social Neuroscience*, vol. 11, no 1, p. 1-14.
- Deliu, Delia (2019). « Empathetic leadership—key element for inspiring strategic management and a visionary effective corporate governance », *Journal of Emerging Trends in Marketing and Management*, vol. 1, no 1, p. 280-292.
- Depow, Gregory John, Zoë Francis et Michael Inzlicht (2021). « The experience of empathy in everyday life », *Psychological Science*, vol. 32, no 8, p. 1198-1213.

- Dickson, Marcus W, D Brent Smith, Michael W Grojean et Mark Ehrhart (2001). « An organizational climate regarding ethics: The outcome of leader values and the practices that reflect them », *The leadership quarterly*, vol. 12, no 2, p. 197-217.
- Doron, Israel (2007). « Court of ethics: Teaching ethics and ageing by means of role-playing », *Educational Gerontology*, vol. 33, no 9, p. 737-758.
- Dunphy, Steve (2013). « Developing an understanding of positive and negative organizational ethics by watching scenes from the greatest hollywood business movies », *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*, vol. 16, no 1, p. 9.
- Dutton, Jane E et Belle Rose Ragins (2017). *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, Psychology Press.
- Eisenberg, Nancy et Natalie D Eggum (2009). « Empathic responding: Sympathy and personal distress », *The social neuroscience of empathy*, vol. 6, no 2009, p. 71-830.
- Eisenberg, Nancy et Paul A Miller (1987). « The relation of empathy to prosocial and related behaviors », *Psychological bulletin*, vol. 101, no 1, p. 91.
- Evans, Jonathan St B. T. (2010). « Intuition and reasoning: A dual-process perspective », *Psychological Inquiry*, vol. 21, no 4, p. 313-326.
- Fineman, Stephen (1997). « Emotion and management learning », *Management Learning*, vol. 28, no 1, p. 13-25.
- Fischer, Josie (2004). « Social responsibility and ethics: Clarifying the concepts », *Journal of Business Ethics*, vol. 52, no 4, p. 381-390.
- Freeman, R. Edward, Laura Dunham, Gregory Fairchild et Bidhan Parmar (2015). « Leveraging the creative arts in business ethics teaching », *Journal of Business Ethics*, vol. 131, no 3, p. 519-526.
- Freeman, S. (2014). « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics », *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, vol. 111, p. 8410-8415.
- Galinsky, Adam D, William W Maddux, Debra Gilin et Judith B White (2008). « Why it pays to get inside the head of your opponent: The differential effects of perspective taking and empathy in negotiations », *Psychological Science*, vol. 19, no 4, p. 378-384.
- Gatyas, Maxwell (2023). « Emotion sharing as empathic », *Philosophical Psychology*, vol. 36, no 1, p. 85-108.
- Gaudine, Alice et Linda Thorne (2001). « Emotion and ethical decision-making in organizations », *Journal of Business Ethics*, vol. 31, p. 175-187.
- Ghoshal, Sumantra (2005). « Bad management theories are destroying good management practices », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no 1, p. 75-91.
- Giacalone, Robert A et Carole L Jurkiewicz (2001). « Lights, camera, action: Teaching ethical decision making through the cinematic experience », *Teaching Business Ethics*, vol. 5, no 1, p. 79-87.
- Gilin, Debra, William W Maddux, Jordan Carpenter et Adam D Galinsky (2013). « When to use your head and when to use your heart: The differential value of perspective-taking versus empathy in competitive interactions », *Personality and social psychology bulletin*, vol. 39, no 1, p. 3-16.



- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, vol. 326,
- Gilovich, Thomas, Dale Griffin et Daniel Kahneman (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, Cambridge university press.
- Gleichgerricht, Ezequiel et Liane Young (2013). « Low levels of empathic concern predict utilitarian moral judgment », *PloS one*, vol. 8, no 4, p. e60418.
- Gokcigdem, Elif M. (2016). *Fostering empathy through museums*, Lanham, Rowman and Littlefield.
- Goss, David (2005). « Entrepreneurship and ‘the social’: Towards a deference-emotion theory », *Human relations*, vol. 58, no 5, p. 617-636.
- Grey, C. (2004). « Reinventing business schools: The contribution of critical management education », *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, no 2, p. 178-186.
- Haidt, Jonathan (2001). « The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment », *Psychological review*, vol. 108, no 4, p. 814.
- Håkansson Eklund, Jakob et Martina Summer Meranius (2021). « Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews », *Patient Education and Counseling*, vol. 104, no 2, p. 300-307.
- Hall, Judith A., Rachel Schwartz et Fred Duong (2021). « How do laypeople define empathy? », *The Journal of Social Psychology*, vol. 161, no 1, p. 5-24.
- Haney, Kathleen (1994). « Empathy and ethics », *Southwest Philosophy Review*, vol. 10, no 1, p. 57-65.
- Hatfield, Elaine, John T Cacioppo et Richard L Rapson (1993). « Emotional contagion », *Current directions in psychological science*, vol. 2, no 3, p. 96-100.
- Hatfield, Elaine, Richard L Rapson et Yen-Chi L Le (2011). « Emotional contagion and empathy », dans J. Decety et William Ickes (dir.), *The social neuroscience of empathy.*, The MIT Press, p. 19-30.
- Held, Virginia (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*, Oxford University Press on Demand.
- Hodgkinson, Gerard P et Eugene Sadler-Smith (2018). « The dynamics of intuition and analysis in managerial and organizational decision making », *Academy of Management Perspectives*, vol. 32, no 4, p. 473-492.
- Holt, Svetlana et Joan Marques (2012). « Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention », *Journal of Business Ethics*, vol. 105, no 1, p. 95-105.
- Humphrey, Ronald H (2013). « The benefits of emotional intelligence and empathy to entrepreneurship », *Entrepreneurship Research Journal*, vol. 3, no 3, p. 287-294.
- Jorgensen, Gunnar (2006). « Kohlberg and gilligan: Duet or duel? », *Journal of Moral Education*, vol. 35, no 2, p. 179-196.
- Kahneman, Daniel (2003). « Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics† », *American Economic Review*, vol. 93, no 5, p. 1449-1475.
- Kahneman, Daniel et Shane Frederick (2002). « Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment », *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, vol. 49, no 49-81, p. 74.

- Kellett, Janet B., Ronald H. Humphrey et Randall G. Sleeth (2002). « Empathy and complex task performance: Two routes to leadership », *The leadership quarterly*, vol. 13, no 5, p. 523-544.
- Kellett, Janet B., Ronald H. Humphrey et Randall G. Sleeth (2006). « Empathy and the emergence of task and relations leaders », *The leadership quarterly*, vol. 17, no 2, p. 146-162.
- Koehn, Daryl (2005). « Transforming our students: Teaching business ethics post-enron », *Business Ethics Quarterly*, vol. 15, no 1, p. 137-151.
- Kohlberg, Lawrence (1969). « Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization », *Handbook of socialization theory and research*, vol. 347, p. 480.
- Kohlberg, Lawrence (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education*, Center for Moral Education, Harvard University Cambridge.
- Kohlberg, Lawrence (1975). « The cognitive-developmental approach to moral education », *The Phi Delta Kappan*, vol. 56, no 10, p. 670-677.
- Kohlberg, Lawrence (1976). « Moral stages and moralization: The cognitive-development approach », *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, p. 31-53.
- Kohlberg, Lawrence et Richard H Hersh (1977). « Moral development: A review of the theory », *Theory into practice*, vol. 16, no 2, p. 53-59.
- Kohlberg, Lawrence et Clark Power (1981). « Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage », *Zygon: Journal of Religion and Science*, vol. 16, no 3.
- Konig, A., L. Graf-Vlachy, J. Bundy et L. M. Little (2020). « A blessing and a curse: How ceos' trait empathy affects their management of organizational crises », *Academy of Management Review*, vol. 45, no 1, p. 130-153.
- Krawczyk, Rosemary M (1997). « Teaching ethics: Effect on moral development », *Nursing ethics*, vol. 4, no 1, p. 57-65.
- Lamm, Claus et Jasminka Majdandžić (2015). « The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy—a critical comment », *Neuroscience research*, vol. 90, p. 15-24.
- Lawrence, Thomas B et Sally Maitlis (2012). « Care and possibility: Enacting an ethic of care through narrative practice », *Academy of Management Review*, vol. 37, no 4, p. 641-663.
- Lee, Kang et Gail D. Heyman (2014). « Moral development - revisiting Kohlberg's stages », *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies*, p. 164-175.
- Lefevor, G Tyler, Blaine J Fowers, Soyeon Ahn, Samantha F Lang et Laura M Cohen (2017). « To what degree do situational influences explain spontaneous helping behavior? A meta-analysis », *European Review of Social Psychology*, vol. 28, no 1, p. 227-256.
- Litzky, Barrie E et Tammy L MacLean (2011). « Assessing business ethics coverage at top us business schools », *Toward assessing business ethics education*, p. 133-142.
- Marques, Joan (2019). « Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach », *The International journal of management education*, vol. 17, no 1, p. 15-25.

- Martineau, Joé T., Jean Decety et Eric Racine (2020). « The social neuroscience of empathy and its implication for business ethics », dans Joé T. Martineau et Eric Racine (dir.), *Organizational neuroethics: Reflections on the contributions of neuroscience to management theories and business practices*, Cham, Springer International Publishing, p. 167-189.
- McAuliffe, William HB (2019). « Do emotions play an essential role in moral judgments? », *Thinking & Reasoning*, vol. 25, no 2, p. 207-230.
- McCabe, Donald L, Kenneth D Butterfield et Linda Klebe Trevino (2006). « Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, p. 294-305.
- McPhail, Ken (2003). « Relocating accounting and business ethics: Reflections on a business ethics retreat in scotland's national park », *The British Accounting Review*, vol. 35, no 4, p. 349-366.
- Mencl, J. et D. R. May (2009). « The effects of proximity and empathy on ethical decision-making: An exploratory investigation », *Journal of Business Ethics*, vol. 85, no 2, p. 201-226.
- Michaelson, Christopher (2016). « A novel approach to business ethics education: Exploring how to live and work in the 21st century », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 15, no 3, p. 588-606.
- Milton et Jacqueline Mayfield (2019). « Enhancing student learning and engagement with interactive fiction using twine, by chris klimas », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 18, no 4, p. 639-640.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press.
- Oyserman, Daphna, Heather M Coon et Markus Kimmelmeier (2002). « Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses », *Psychological bulletin*, vol. 128, no 1, p. 3.
- Patient, David L. et Daniel P. Skarlicki (2010). « Increasing interpersonal and informational justice when communicating negative news: The role of the manager's empathic concern and moral development », *Journal of Management*, vol. 36, no 2, p. 555-578.
- Pfattheicher, Stefan, Yngwie Asbjørn Nielsen et Isabel Thielmann (2022). « Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions », *Current opinion in psychology*, vol. 44, p. 124-129.
- Pfeffer, Jeffrey et Christina T. Fong (2002). « The end of business schools? Less success than meets the eye », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1, no 1, p. 78-95.
- Preston, Stephanie D et Frans BM De Waal (2002). « Empathy: Its ultimate and proximate bases », *Behavioral and brain sciences*, vol. 25, no 1, p. 1-20.
- Rest, James R (1994). « Background: Theory and research », dans *Moral development in the professions*, Psychology Press, p. 13-38.
- Robin, D. (2009). « Toward an applied meaning for ethics in business », *Journal of Business Ethics*, vol. 89, no 1, p. 139-150.

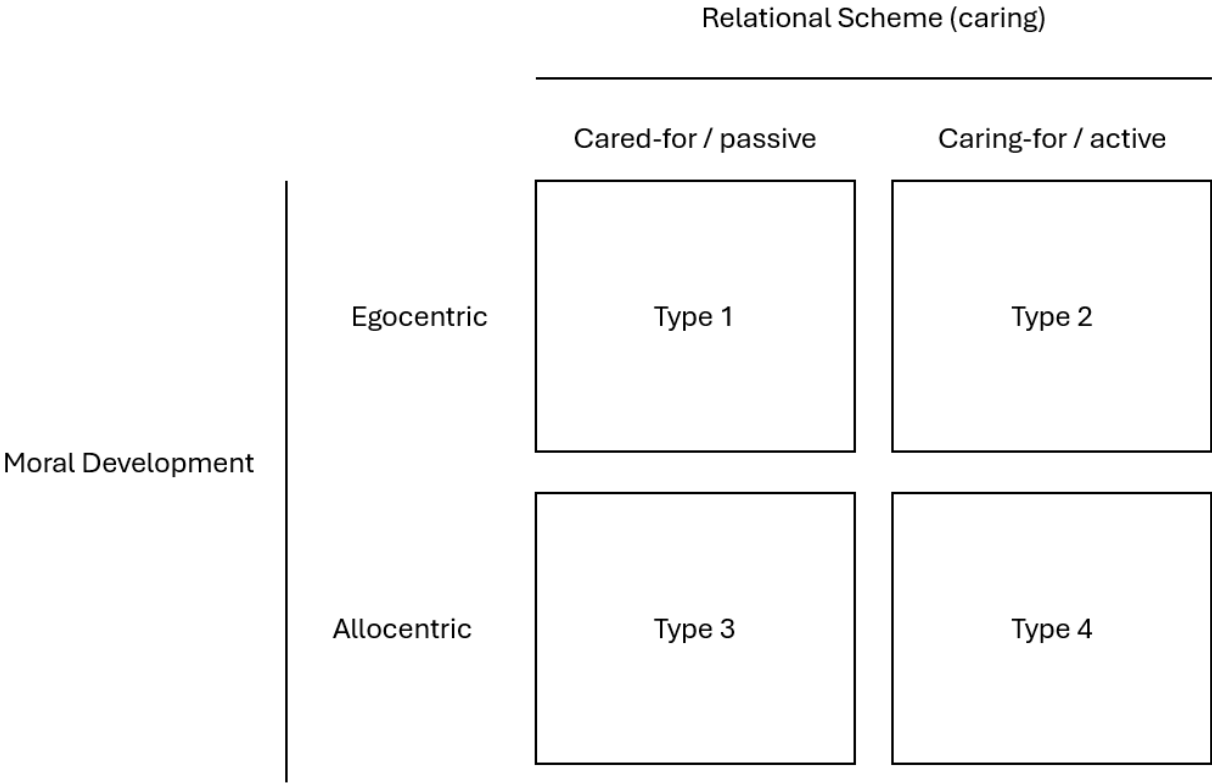
- Rubin, Robert S. et Erich C. Dierdorff (2009). « How relevant is the mba? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 8, no 2, p. 208.
- Schminke, Marshall, Maureen L Ambrose et Donald O Neubaum (2005). « The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes », *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 97, no 2, p. 135-151.
- Schwartz, Mark (2016). « Ethical decision-making theory: An integrated approach », *Journal of Business Ethics*, vol. 139, no 4, p. 755-776.
- Shaw, Laura L, C Daniel Batson et R Matthew Todd (1994). « Empathy avoidance: Forestalling feeling for another in order to escape the motivational consequences », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, no 5, p. 879.
- Skoe, Eva E. A. (2010). « The relationship between empathy-related constructs and care-based moral development in young adulthood », *Journal of Moral Education*, vol. 39, no 2, p. 191-211.
- Skoe, Eva EA, Nancy Eisenberg et Amanda Cumberland (2002). « The role of reported emotion in real-life and hypothetical moral dilemmas », *Personality and social psychology bulletin*, vol. 28, no 7, p. 962-973.
- Smith, Adam (2009 [1790]). *The theory of moral sentiments / by adam smith*, 6th<sup>e</sup> éd., Penguin Books. Récupéré de [https://books.google.ca/books?id=iS5f-xlvRrwC&pg=PT30&dq=theory+of+moral+sentiments&lr=&hl=fr&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q=theory%20of%20moral%20sentiments&f=false](https://books.google.ca/books?id=iS5f-xlvRrwC&pg=PT30&dq=theory+of+moral+sentiments&lr=&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q=theory%20of%20moral%20sentiments&f=false)
- Smith, Gerald F (2003). « Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think », *Journal of Management Education*, vol. 27, no 1, p. 24-51.
- Smith, N. Craig, Sally S. Simpson et Chun-Yao Huang (2007). « Why managers fail to do the right thing: An empirical study of unethical and illegal conduct », *Business Ethics Quarterly*, vol. 17, no 4, p. 633-667.
- Sober, Elliott et David Sloan Wilson (1999). *Unto others*, Harvard university press.
- St B. T. Evans, Jonathan et Keith E. Stanovich (2013). « Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 8, no 3, p. 223-241.
- Stellar, Jennifer E, Vida M Manzo, Michael W Kraus et Dacher Keltner (2012). « Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering », *Emotion*, vol. 12, no 3, p. 449.
- Taplin, Ross, Abhijeet Singh, Rosemary Kerr et Alina Lee (2018). « The use of short role-plays for an ethics intervention in university auditing courses », *Accounting Education*, vol. 27, no 4, p. 383-402.
- Toi, Miho et C Daniel Batson (1982). « More evidence that empathy is a source of altruistic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, no 2, p. 281.
- Tomova, Livia, Jasminka Majdandžić, Allan Hummer, Christian Windischberger, Markus Heinrichs et Claus Lamm (2017). « Increased neural responses to empathy for pain might explain how acute stress increases prosociality », *Social cognitive and affective neuroscience*, vol. 12, no 3, p. 401-408.

- Treviño, Linda Klebe, Laura Pincus Hartman et Michael Brown (2000). « Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership », *California management review*, vol. 42, no 4, p. 128-142.
- Voronov, Maxim et Russ Vince (2012). « Integrating emotions into the analysis of institutional work », *Academy of Management Review*, vol. 37, no 1, p. 58-81.
- Wang, Liz C. et Lisa Calvano (2015). « Is business ethics education effective? An analysis of gender, personal ethical perspectives, and moral judgment », *Journal of Business Ethics*, vol. 126, no 4, p. 591-602.
- Waples, Ethan P., Alison L. Antes, Stephen T. Murphy, Shane Connelly et Michael D. Mumford (2009). « A meta-analytic investigation of business ethics instruction », *Journal of Business Ethics*, vol. 87, no 1, p. 133-151.
- Warner, Clark H., Marion Fortin et Tessa Melkonian (2022). « When are we more ethical? A review and categorization of the factors influencing dual-process ethical decision-making », *Journal of Business Ethics*, vol. 189, no 4, p. 843-882.

## **Appendices**

# Appendix A. 2x2 Theoretical model used to analyze the data collected

Figure 1. Theoretical model used to analyze the data collected



## Appendix B. Tables of key citations justifying the inclusion of participants in the different categories

Table 2. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 1

	<b>Cared-for</b>	<b>Egocentrist</b>
P7	<p>“I’m more into following rules, doing everything like it should be done, hurting as few people as possible and be as little judgmental as possible.”</p> <p>“I think it’s being well surrounded because it reveals a lot about how you’ve behaved with the people around you. It would be an accomplishment for me to end my life with people there to say – ‘Ah, it’s been really fun, growing up with you or whatever.’”</p> <p>“Well, it’s really rational, to be honest. But I think my brain is just made that way... it’s often rational decisions that I make. [...] My best friend right now is not doing well because she’s having trouble quitting her job and things are going badly at her job. But I don’t have much empathy for that because in my opinion, she should just quit and it would be easy to find another job in her industry.”</p>	<p>“But, the way I see it, it’s all my own decisions... like I said, it’s rare that my friends have much impact on the decision I make... it really comes from me all the time.”</p> <p>“In order of importance... I’m going to say the salary, which is still important. Then, that it’s close to home... like in [city]... within train distance... which is also important to me. It must also match my personality.”</p> <p>“It’s easier to get a better position after if you’re starting in a large organisation. If your company is unknown, it can be difficult to get other good positions, you know. That’s kind of how I was educated too, my father’s in the banking system too, so he can ... he guides me a bit on that, too.”</p>



P35	<p>“But when I’m already angry or have no patience, I stay far from people.”</p> <p>“When you’re facing an ethical dilemma, it’s a rigorous analysis of ... it becomes a bit like utilitarianism for me. It’s like... when you want to do ethics with a dilemma, it’s going to be analyzing rigorously the impacts, the people affected by the dilemma.”</p>	<p>“If you take the time, you’re working with human beings and you have a duty to them. You hired them. If you expect something from them, you owe them something too. Of course, you have to have empathy because if you don’t, you’ll usually hurt people, harm people or just lose your people.”</p>
P36	<p>“Or you say it at the time when the person reproaches you something. You say ‘Listen, it’s not going too well.’ In that case, I think it’s complicated for the other person to say ‘What’s going on?’ when you don’t really know the person. I think it’s more to the other person to say “Listen, be a little king to me. There’s something going on in my life.”</p> <p>“I think I’m pretty easy to talk to. It depends on what though. It really depends on the situation. But if I don’t feel like talking, I’ll make it clear.”</p> <p>“I’m able to understand, but sometimes I don’t, because I don’t want to.”</p>	<p>“It depends if it’s someone close to me or not, but I think I just don’t give importance [...] because it’s giving them importance by giving importance.”</p> <p>“Yes, I’m going to be there for the person at first, but then I’m going to leave [on vacation] anyway. I don’t want to do... in fact, I don’t like to make my life dependent on other people.”</p> <p>“It depends on whether it’s a subject that concerns me a lot or not at all or just a little.”</p> <p>“But I think it’s more... If I hear about it, first of all, I think you have to hear about it. I’ll tell the person to do</p>

		something, but I won't do it myself. Because I don't think I'm concerned enough to get involved."
--	--	---

Table 3. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 2

	<b>Caring-For</b>	<b>Egocentric</b>
P3	<p>“I’d rather prioritize other people often over me because there’s always other opportunities or whatever.”</p> <p>“Of course, if people are included, well, that’s something I’ll take more into consideration, because I don’t necessarily want a bad outcome for those around me.”</p> <p>“I don’t know if you need to help, but I think it’s always relevant to help someone with respect to how much helps he wants.”</p>	<p>“[I would report them because] I’m really bad at lying and I’m sure I’d get caught.”</p> <p>“It’s not something I think is right.”</p> <p>“Those around me”</p>
P4	<p>“So I would probably say ‘well, what’s going on here? It’s not really your style to do this...’ so maybe I would try to see with him if we could, if we could find a solution ... if, you know, we shouldn’t... you know, let this friend down.”</p> <p>“Maybe to have followed my intuition in more difficult situations.”</p>	<p>“To consider ethics in decisions, is to be aware, not just to decide what an individual or a group of people want to do, we still have to respect either the codes of ethics, or the regulations in force, whether municipal or all that, or the laws that apply, so it’s still to make a decision that is honest, but a decision that will respect the frameworks, imposed by society or that are present in society.”</p>

	<p>“[I would like to be described as] someone who is there for others and if you need help on a Saturday at noon, someone you can count on. I think it’s important to do your own things, but you certainly have to be there when others need you, especially those who’ve helped you [...]”</p>	<p>“Number one, what are the rules and the laws that applies? Two, what’s been done in the past or are there examples similar to this in the past that have been... how is it ... how did they decide? Thirdly, what would be the best decision for, either a set of people or in the long term, what makes the best decision so I try to consider that [...]”</p>
P6	<p>“I think I’d put myself pretty far down the list, especially compared to the others.”</p> <p>“I tend to just talk and interact with the person who’s maybe doing something they shouldn’t be doing.”</p> <p>“Once I got back home, one of the things I did after that was to send money annually to one of the orphanages in El Salvador, not necessarily in Cuba, but always for children.”</p>	<p>“But if it’s people in my family who are involved in an ethical dilemma, I would always put them first in front of society, even if it were a large number of people.”</p> <p>“Because with the shortage of workers, if I don’t feel good in a team, even if I’m well paid, I wouldn’t mind leaving if I felt that the environment or values weren’t really aligned with mine.”</p> <p>“[When I am 80 years old, I will be proud] of the relationship I’ve built with people, from knowing that I’ve made an impact in their lives.”</p> <p>“At first, it’s going to be sad because I’m not going to like it when someone goes through this injustice, especially if I know</p>

		people who can go through it too or if I've gone through it myself in the past [...]"
P8	<p>"[Talking about ethics] It's like trying not to hurt people. Taking everyone's feelings into consideration, that's what it's all about."</p> <p>"Someone who will take the trouble to be interested in others... to see how they feel and not necessarily think about themselves only. But at the same time, you need to think about yourself in your decisions."</p> <p>"[I would like others to describe me as] caring, kind, and fun to be around... knowing that I care about them. I think that's what I'd really like."</p>	<p>"I don't see how I personally can make a change in their situation, but at the same time, I tell myself that if everyone thinks that way, nothing will ever move forward. [...] but I don't really see how I can support them except cheering from home."</p> <p>"I would say that for my family, I am super close to them... my cousins... we write to each other every day."</p> <p>"I couldn't see my life without them because they've always been there [...]"</p>
P12	<p>"Well, [talking about which job offer to pick] the company that don't meet my values, I will never go there in my life. Maybe it's not the right move to make, because there may be other things, but my values come first, as does the impact on the other person. If it meets my values but the other</p>	<p>"You betray me, it's over."</p> <p>"I really know that everyone needs to learn from their own experiences, but if you come crying to me afterwards, I try not to do that, but I'm the kind of person who says 'I told you so'. 'Help yourself and heaven help you'"</p>

<p>person's life will be miserable, that's not going to work either, that's going to weigh on me.”</p> <p>“Her [my mom] situation was crap, I was like ‘it makes no sense’ and I was wondering how she would get out of it and she never asked anything, but I offered. She’s an adult and I shouldn’t have been so emotional about her situation compared to mine. I’m young in my life, eventually I would have needed that money.”</p> <p>“[Talking about future leadership display] You can talk to me about anything you don’t like. As a future manager at work, I want you to, I want you to feel good about coming to talk to me, I want you to feel good about working for me, even if I know I’m going to be direct but when it doesn’t work, I’m going to say ‘Look, it doesn’t work. Well, we’ll do it again together, I’ll help you. Everything will be fine. We’ll learn, we’ll do it’ but feel comfortable talking to me about anything.”</p>	<p>“[Talking about work accomplishments] trying to leave my mark, helping people. If at one point I get told ‘Hey I really like working with you’ I would think ‘I made it’”</p>
--	--

P15	<p>“And in fact, it just made me think of that again and I told myself ‘But it’s not possible to hear that at university’ so I bumped into them and said – ‘You can make fun of what you want, if you want to make fun of his red sweater, you can make fun of that, but I forbid you, in any case, when I’m in your presence, I forbid you to make fun of his stuttering because it makes me angry because it’s unfair... because ....</p> <p>Does he make fun of the fact that you’re tall and skinny? No, well there you go.”</p> <p>“And then, well, to be sure that our actions don’t go against our personal values. For example, accepting things we feel deep down that we shouldn’t have accepted from a boss or colleagues. It also means being able to say – ‘Stop!’ to someone who’s hurting another person, for example... or who’s being negative in another person’s life.”</p>	<p>“For me, it’s about being open-minded, going beyond judgment ... trying to listen without necessarily ... the verbal part, but listening to the reality of others around us.”</p> <p>“Personnally, I know I want children and a family. It would be to see that I’ve passed on my values to the people around me, that I’ve perhaps helped someone to find meaning in their life, thanks to my listening, perhaps thanks to my advice... or because I’ve directed them towards someone who can help them.”</p> <p>“[...] For people I’m a little less close to... or with whom I have a little less affinity, or with whom I’ve had some issues in the past, I know I’m going to stay away from them anyways, and so it’s going to be more complicated for me to develop empathy.”</p>
P29	<p>“It’s really about bringing an overall philosophy that is first and foremost fair, but also takes people into consideration. I think that’s really what ethics is all about, realizing that even if the person’s mission is different from yours, their opinion</p>	<p>“I would never accept someone who is racist, who is sexist, who has that sort of ideology within them. I would never accept that person in my circle of friends.”</p>

	<p>is important. You really have to consider every stakeholders into consideration.”</p> <p>“[...] give importance to the person as such too, because sometimes you can get lost in your job or what it is, what it represents, but we’re all human beings. It’s important that we’re considered like that too... that our emotions and feelings are taken into account. It’s really in the consideration of other that I think I try to make my decisions on a daily basis.”</p> <p>“I think... it’s... to see a situation where someone is being bullied or they’re being victimized for something that they have no control over. I think that’s something I will always intervene in.”</p>	
P30	<p>“I love helping people. It’s something that drives me in life.”</p> <p>“For personal issues, I am really guided by my emotions.”</p>	<p>“I don’t compromise on the happiness of people I love. As soon as it concerns, for example, someone who is very close to me, if they don’t feel well ... Because for me, not feeling well often means you’re not very happy. You’re not living happily. I am going to be impartial. If it’s someone hurting you, I’m</p>



		<p>going to tell them the truth [...] or I can make decisions that are a little more radical when it comes to my happiness or the happiness of the people around me.”</p>
P31	<p>“Transparency, like being honest. Other, like... respecting everyone here.”</p> <p>“My integrity. It’s important to feel good about what I’m doing. I don’t want to make a decision or do something that’s against my values, because I wouldn’t be able to.”</p> <p>“Whether the person is more vulnerable or their interests are more at stake in a situation, I think that’s what’s going to make it lean more one way or the other.”</p>	<p>“After that, what’s important to me? Protecting my interests and those of my family and friends.”</p> <p>“In that case, sometimes you just do nothing. When it’s a situation that’s further from your reality, you think about it, but after that you feel powerless, and then you just end up doing nothing.”</p>

Table 4. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 3

	<b>Cared-for</b>	<b>Alloentric</b>
P1	<p>“I’d be more likely to be passive and to be like ‘ah, it’s unfortunate’ but I would get on with my life and forget about it soon after”</p> <p>“For sure, at the same salary, I would choose the company that’s more ethical and matches my values”</p> <p>“But you know, if you’re offering me one and a half times the salary to bend my values, you know, I’m capable of enough cognitive dissonance to say to myself : ‘ah, I’m not the one making the decisions’ so there’s potentially a part of me that would be able to accept it, but it would take the right incentives.”</p>	<p>“[...] but it would be fun if we were a society where girls felt comfortable and didn't feel like they were going to have repercussions and that they felt like they could tell their story and obtain justice for what happened.”</p> <p>“for me, it would be [...] to say ‘no, you’re shady in bars, you look like you’re rubbing yourself on girls, no we don’t want that’. It’s an unacceptable behavior so we need to make sure our women can be free and be truly safe in our society”</p>
P9	<p>“So in that case ... I have a big admiration for vegetarianism. I’m not vegetarian, because ... well, I didn’t manage to do this job... I guess”</p> <p>“Truthfully, the relativity of ethics is particularly acute when I see utilitarianism... and I said to myself : ‘ah well, that doesn’t mean anything anymore.’ In fact, it’s really about doing what you want according to what suits you.”</p>	<p>“Feminism is really important to me. It’s not only a societal issue, but it’s a whole perspective of living.”</p> <p>“It fulfills me to work in sustainable development in a non-for-profit organization. You’re not going to get ridiculous bonuses, but for me, it makes sense”</p>

	<p>“No, I don’t think I’m going to applaud him, but to some degree, people have to be adults too. If he gets shouted at, he’ll get shouted at, and that’ll be his problem.”</p>	
P10	<p>“Anyways, stealing is his problem. I think that stealing, as long as it doesn’t hurt anyone and as long as it doesn’t have repercussions on anyone, it’s his problem.”</p> <p>“But as long as it doesn’t have a negative impact on someone ... in fact... I’d just say ‘If you get caught, too bad for you.’”</p> <p>“Ah no, same thought process... honestly, he’s not my friend, he does what he wants.”</p>	<p>“It would be ideal if the big companies that pollute pay the price.”</p> <p>“And of course, I want to be in a company that has values, that don’t do green washing. Real CSR missions ... real CSR policies that are put in place. I wouldn’t go for... as an example [name of company] that still builds oil wells but pretends they have a great CSR.”</p>
P17	<p>“But no, if the person steals, I tell myself there’s a whole system that will take care of him if it ever happens. I mean, I don’t think I’m the best person to help him [...]”</p> <p>“It already happened, not for the theft, but it happened for other things. I told them clearly what I thought of what they had done. That it was their thing, and that it was up to them to make their own choices. To make their mistakes and deal with him. But it wasn’t up to me to deal with them.”</p>	<p>“Me, in my values, there’s respect, whether it’s respect for human beings or respect for the environment or respect for all things, and eating meat, well you can’t claim to have values of respect if you necessarily eat meat.”</p> <p>“You have to give people real power over their live rather than telling them ‘You’re free, work it out’ but in the end, there’s no real power. Personally, I’d say it’s</p>

	<p>“It’s mostly values to make my life easier... maybe I’m a bit lazy in that sense... some things I find restrictive and sometimes, I don’t have the will to act or to limit myself so I say ‘Fuck it!’ But at this point, it means you have values only when it’s easy to enforce them. So I would tend so say that yes, I compromise on my values all the time.”</p>	<p>really about providing security which is fundamental to me.”</p> <p>“Like I said, I turned down the job at [company name] because for me, it made no sense. It didn’t fit with my vision of the world so I said no.”</p>
<p>P27</p>	<p>“I’m feeling a little frustrated, a little angry. I’m wondering what I can do to improve the situation.”</p> <p>“I try not to keep an overly negative attitude and try to think about how I could improve the situation. What could be done to make things right.”</p>	<p>“Otherwise, I’d say the other aspect is serving the community, having a job that has meaning, that serves the community, that creates a positive contribution to society.”</p>

Table 5. Key citations from participants justifying their inclusion in Category 4

	<b>Caring-for</b>	<b>Allocentrist</b>
P2	<p>“I wouldn’t report them right away... I’d try to convince them... precisely because I’m so emotionally invested with these people... [...] even if it’s your partner you’re going to try to understand before reporting them.”</p> <p>“ [...] It’s because I was too invested in that person... I wouldn’t have done it if I thought more rationally.”</p> <p>“So, especially if it’s a person... that I care about, let’s say it’s a friend of mine who’s experience bullying... I will look around me to finds resources... who can help this person there.”</p>	<p>“ [I try to act in accordance with] implicit norms of an organization... or a society... to be a good person.”</p> <p>“I am vegetarian, I’m against animal cruelty and animal testing.”</p> <p>“It’s a really big issue, the environment... and it’s crazy because sometimes, you have friends... I have friends who I hold dear into my heart and for whom the environment isn’t important at all.”</p>
P5	<p>“But you can get in some real trouble for not much... for this pack of candy, you don’t need it that much or it doesn’t cost much. I’ll buy it for you if you can’t afford it but it’s... but on the other hand, I’d ever turn them in, no.”</p> <p>“I was walking down the street one evening with another friend of mine and we saw this weird old guy who was</p>	<p>“I think it’s really easy to say that everything is... that there is a meritocracy in [region] and everyone has access to education... no, I really don’t think so. I think that education is really, really socio-cultural and that it really depends on who your parents are, where you come from, your social</p>

	<p>acting shady with youngsters nearby. I told my friend 'Why don't we go see him' and I instantly told him 'Get out of here. Get out. Get the fuck out.' And that was my reaction.”</p> <p>“And if one day, my son or daughter is mugged in the street, wouldn't I love it if a stranger came running and helped them? Of course, I'd love it. I tell myself if I can be that stranger once in my life, maybe I'd have helped someone, and that's enough of a reason for me.”</p>	<p>background and that has a huge impact on your access to education.”</p> <p>“Respecting equal rights between men and women. It's really something that I don't know why it's always touched me and still does today. Access to education for the underprivileged, because I love knowledge and everything, I think it's very important to have an education, and unfortunately it's the underprivileged who have the least education... it's the wrong way.”</p> <p>“You see, if I made it possible for people in Vietnam who are really in need to go to college, that's something I'd be really proud of, you know. It's not so much the money I'll make, it's more what I'll have done with my life, you know.”</p>
P16	<p>“I think my values are number one. After that, the others but also how I feel but I guess it's related to values.”</p> <p>“I'm going to feel like I have to do something. I usually step in when I can... when it's not dangerous for me. But yes, I'll step in. I have to go, I have a need to act.”</p>	<p>“I think that poverty has always been something that affected me, especially the poverty around us, the homelessness behind it. I think maybe it's part of inequality in general or injustice, I think it's related to that.”</p> <p>“Ethics... I think it goes back a bit to what I was saying earlier about making decisions. Thinking about the impact it may</p>

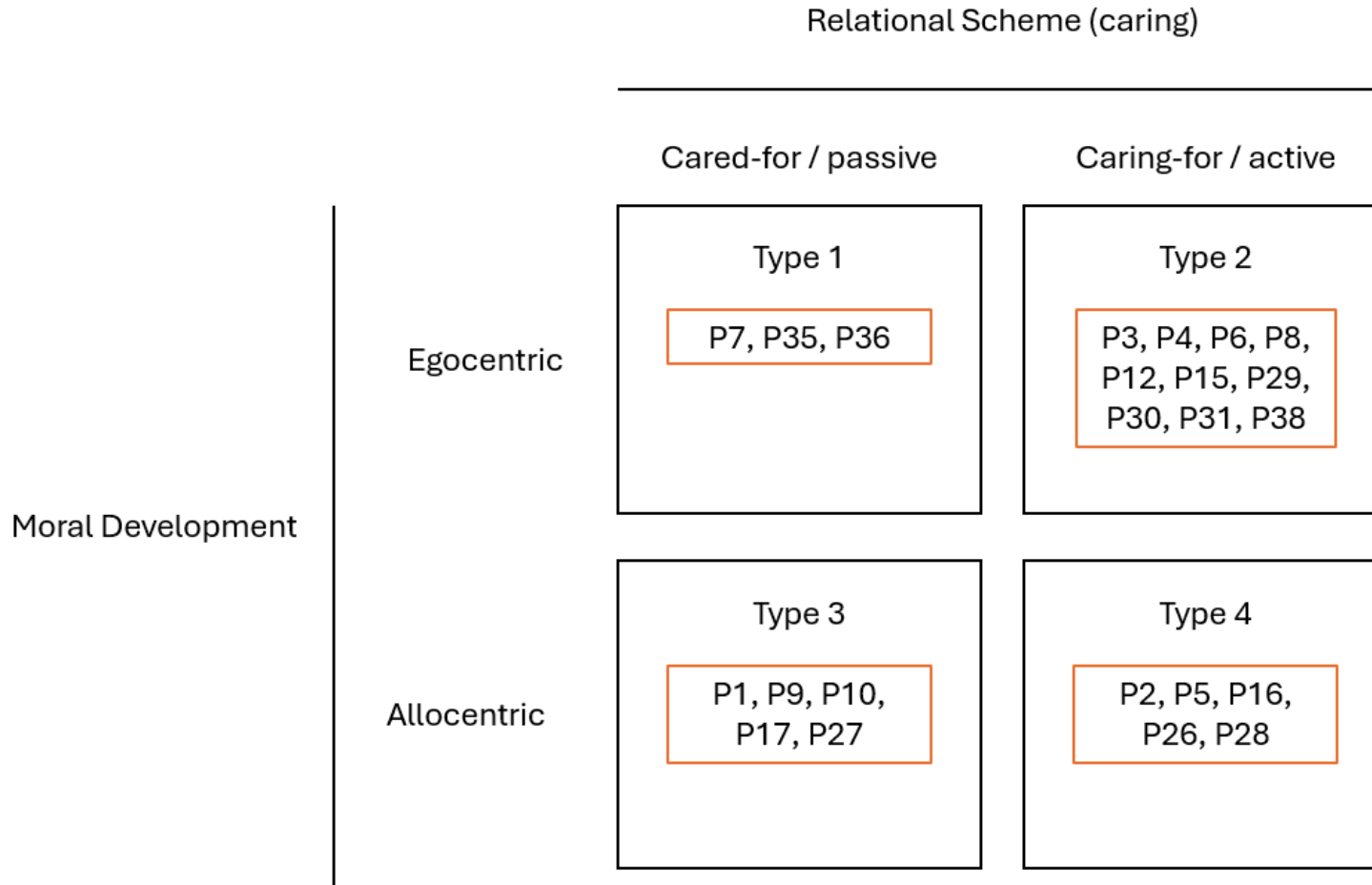
		<p>have on others but not only people, also any object or... you know what I mean.”</p> <p>“I wouldn’t be able to do a job that goes against my values. Impossible.”</p>
P26	<p>“At one point, I was like, ‘Okay, do I really mind? Is this a big deal for me right now?’ Then I was like ‘not really’. After that, they’re going to feel bad for not including then after that, there’ll be three people who won’t feel right?”</p> <p>“I’m more the type to intervene. I don’t mind challenging people, because that seems to be the way people learn. It’s going to frustrate me at the beginning but quickly, I am shifting towards action. I will be like ‘Why are you saying that? That doesn’t sound very ... What do you mean by that?’”</p> <p>“I’m going to defend my friends a lot. Sometimes I have less empathy for the people who did something to them.”</p>	<p>“It helps you get to know the issues of other populations – I’m thinking of more marginalized people, etc. – who we may tend to judge more easily because we don’t know them, and it’s hard to put yourself in their shoes but if you’re better educated, I think it’s easier to be empathetic with different people who live with different issues.”</p>
P28	<p>“Of course, when it comes to injustice, I’m always, I always know that I’m constantly trying... I try to carry cash on me</p>	<p>“Even ecology, and this is what I also explain to a lot of people who are sometimes acting deaf and prefers to criticize</p>

<p>because it breaks my heart to have to walk past a homeless person and not be able to them something. And then I always wonder... ‘does he think I don’t care?’ or does he believe me when I tell him, I really don’t have anything. That bothers me. It’s so hard.”</p> <p>“At work, I think ethics is always about trying to take an interest in other people, developing interactions, being empathetic with people. For me, ethics is just being fundamentally humane with people.”</p> <p>“As a result, you have this empathic process that helps you try not to show that you’re surprised, so as not to make the child understand that he might be different, or that what he’s doing isn’t normal, or whatever.”</p>	<p>rather than ask questions. It’s not about being perfect. There’s no such thing as being 100% green. It’s a process of continuous improvement. You can always do things better, whether it’s in the way you consume, the way you do things, or whatever. So it’s not about being perfect. It’s just recognizing a problem and trying to address it the way you can.”</p> <p>“By committing myself to project creating social value, am I not neglecting my own social relationships?”</p>
--	---



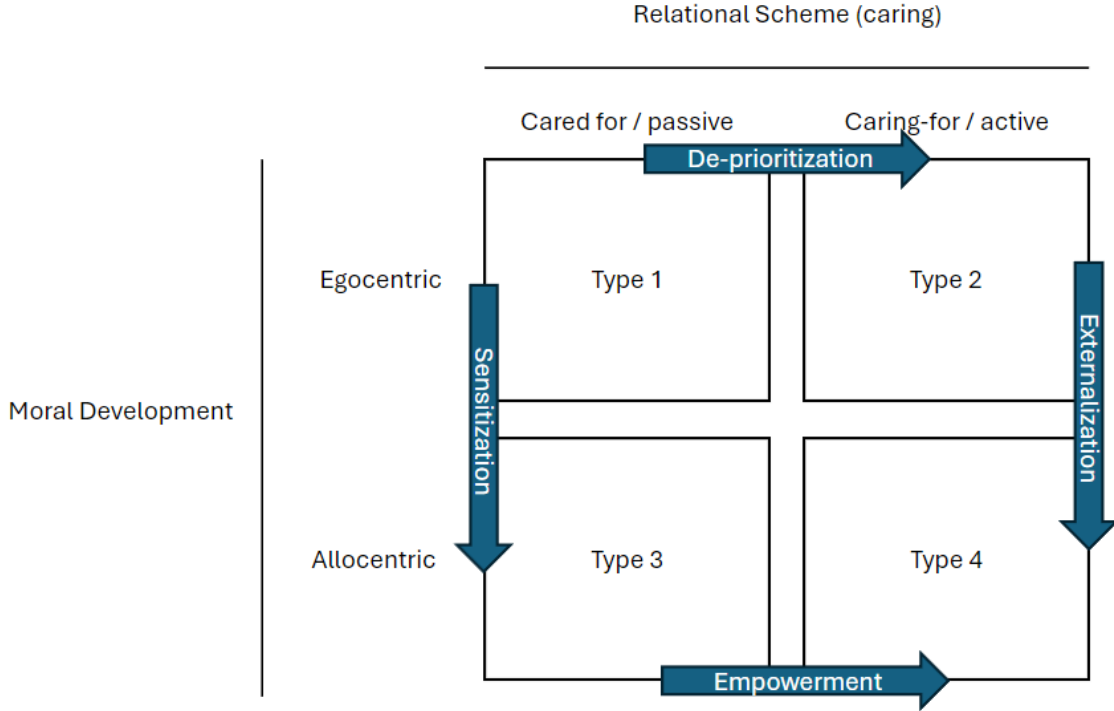
## Appendix C. Participants placed on the 2x2 theoretical framework

Figure 2. Participants segmented by type on the theoretical framework



# Appendix D. Proposed processes of evolution through the 2x2 theoretical framework

Figure 3. Proposed processes of evolution through the theoretical framework



## Appendix E. Summary table of proposed evolution processes

Table 6. Summary table of proposed evolution processes

Evolution on the framework	Name	Behavioral implications
Quadrant 1 to 2	Deprioritization	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reduce priority given to one's own interests in order to integrate those of one's inner circle;</li> <li>- Reduce the place of rationalization in the decision-making process to leave room for emotions and subjectivity as well as placing the consideration of one's relationships at the forefront of the actions;</li> </ul>
Quadrant 1 to 3	Sensitization	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Broaden one's moral considerations to include interests that exceeds those of the individual;</li> <li>- Consider the possibility that the impact of a decision has potentially a much wider impact than what one can directly see or experience;</li> </ul>
Quadrant 2 to 4	Externalisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Extend caring considerations to people outside one's immediate environment;</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Engages in care-oriented actions in contexts that are not solely self-interested;</li> <li>- Consider the possibility that the impact of a decision has potentially a much wider impact than what one can directly see or experience (or their close immediate circle);</li> </ul>
Quadrant 3 to 4	Empowerment	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Understand that small -scale actions and behaviors contribute to a greater collective that aligns with their vision of said collective;</li> <li>- Reduce the place of rationalization in the decision-making process to leave room for emotions and subjectivity as well as placing the consideration of one's relationships at the forefront of the actions;</li> <li>- Extend caring considerations to people outside one's immediate environment;</li> <li>- Engages in care-oriented actions in contexts that are not solely self-interested;</li> </ul>

## 6. Conclusion

Bien que les premiers balbutiements de l'empathie remontent à quelques trois siècles, que le modèle du développement cognitif moral date du siècle dernier, et qu'une éthique de la sollicitude occupe une place grandissante en littérature, il semble qu'il existe toutefois peu d'informations quant à la façon d'incorporer ces thèmes dans notre système d'éducation qui, scandale après scandale, se fait pointer du doigt et critiquer de ne pas former des gestionnaires éthiques. Afin de contribuer aux connaissances dans ces domaines, nous avons recueilli des données perceptuelles des étudiants en gestion des HEC Montréal afin d'en apprendre davantage sur leurs considérations éthiques et empathiques.

Dans ce contexte, nous avons adopté un cadre d'analyse innovant incorporant la théorie du développement moral et l'éthique de la sollicitude. Ces deux théories sont généralement mises en opposition et vues comme étant mutuellement exclusives. La littérature n'accorde peu d'importance à la possibilité de faire cohabiter celles-ci. Pourtant, il nous semble d'intérêt d'essayer de tendre vers une telle cohabitation. La théorie du développement moral prône la raison et l'analyse qui sont nécessaires dans plusieurs situations organisationnelles comme les aspects financiers. De l'autre côté, l'éthique de la sollicitude valorise les relations humaines et la bienveillance, qui représentent des éléments primordiaux d'une société fonctionnelle. En joignant ces deux courants dans un modèle théorique exploratoire, nous avons été capables d'analyser les perspectives et les considérations des étudiants en gestion, à qui on reproche d'être plus narcissique, moins empathique, et plus enclin à tricher que leurs pairs issus d'autres programmes.

L'intégration d'un article permet de matérialiser les apprentissages issus de ce mémoire en les ancrant d'un point de vue empirique à la croisée des chemins de différents pans de littérature grandissants. L'article, et conséquemment le mémoire, représentent donc une contribution intéressante sur plusieurs aspects théoriques et pratiques.

Au niveau des contributions théoriques, l'article propose un modèle théorique intéressant qui nous a permis d'analyser les considérations et perspectives des étudiants en gestion en conciliant, en quelque sorte, deux courants littéraires généralement mis en opposition. L'analyse empirique réalisée sur la base de ce modèle représente également un effort non négligeable de fournir une perspective empirique des manifestations de l'éthique de la sollicitude, qui demeure un domaine assez fondamental et théorique de la littérature.

Outre le modèle théorique proposé, nous sommes d'avis que nous avons réussi à fournir une contribution intéressante à la littérature entourant les étudiants des écoles de commerce en comprenant mieux leurs pensées éthiques, leur conceptualisation de l'empathie, et leurs intentions d'agir dans diverses situations problématiques. Ces éléments permettent de mieux comprendre à qui les écoles de commerce enseignent et quels efforts doivent être mis en place afin d'optimiser l'enseignement de l'éthique auprès de ceux-ci.

Du point de vue de l'empathie, une littérature étoffée, mais légèrement contradictoire (sur la définition de l'empathie, par exemple) nous pousse à croire qu'un effort afin d'obtenir la conception perceptuelle des étudiants en gestion est une contribution intéressante qui contribue non seulement à la littérature qui s'attarde à la conceptualisation de ce concept, mais également du point de vue de son enseignement et de sa valorisation. En effet, comprendre comment les étudiants conçoivent l'empathie permet de recadrer l'enseignement autour des vides perceptuels afin d'aligner la compréhension des étudiants avec la réalité théorique du concept.

Bien que la démarche employée nous ait permis de fournir une réponse à nos interrogations de recherche et de proposer des contributions intéressantes, il n'en demeure pas moins que quelques améliorations auraient pu augmenter la robustesse de ce mémoire. La richesse des données perceptuelles réside dans les découvertes inattendues qui peuvent être faites, mais la contrepartie est de s'écarter des méthodes théoriques de quantification des phénomènes analysés. En effet, bien que nous ayons considéré les échelles de mesure de l'empathie et du développement moral pour concevoir le canevas d'entretien et réaliser les entrevues, il n'en demeure pas moins que nous présentons des données perceptuelles

qui se comparent difficilement aux résultats plus théoriques de la littérature existante. Il aurait également été intéressant de tester le modèle sur des étudiants d'autres écoles de gestion, ce qui aurait pu diminuer l'homogénéité de la population questionnée. Certains champs de la littérature auraient également pu faire partie de nos considérations de recherche comme les théories de l'altruisme ou de l'égoïsme, qui, d'un point de vue de la psychologie comportementale, sont assez développées.

Ceci étant dit, les efforts déployés dans ce mémoire représentent des contributions intéressantes sur divers aspects et permettent, à tout le moins, de rappeler l'importance de l'inclusion de l'empathie dans notre vie quotidienne.

Ce mémoire se termine donc comme l'article inséré dans celui-ci commence : en réitérant l'importance de prendre soin les uns des autres.





## 7. Liste de références

- Abbott, Pamela et Liz Meerabeau (1998). *The sociology of the caring professions*, 2<sup>e</sup> éd., London, Psychology Press. Récupéré de <https://tinyurl.com/9k5e43mb>
- Arain, Ghulam Ali, Anum Sheikh, Imran Hameed et Muhammad Ali Asadullah (2017). « Do as i do: The effect of teachers' ethical leadership on business students' academic citizenship behaviors », *Ethics & Behavior*, vol. 27, no 8, p. 665-680.
- Aronfreed, Justin (1970). « The socialization of altruistic and sympathetic behavior: Some theoretical and experimental analyses », *Altruism and helping behavior*, vol. 61.
- Ashar, Yoni K, Jessica R Andrews-Hanna, Sona Dimidjian et Tor D Wager (2017). « Empathic care and distress: Predictive brain markers and dissociable brain systems », *Neuron*, vol. 94, no 6, p. 1263-1273.
- Ayikoru, Maureen et Hyungyu Park (2019). « Films and critical pedagogy in management education: A tourism studies context », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 18.
- Babin, Laurie et Donald Robin (1997). « Making sense of the research on gender and ethics in business: A critical analysis and extension », *Business Ethics Quarterly*, vol. 7, no 4, p. 61-90.
- Bach, Rachel A., Andrew M. Defever, William J. Chopik et Sara H. Konrath (2017). « Geographic variation in empathy: A state-level analysis », *Journal of Research in Personality*, vol. 68, p. 124-130.
- Baker, Diane F (2017). « Teaching empathy and ethical decision making in business schools », *Journal of Management Education*, vol. 41, no 4, p. 575-598.
- Bargh, John A. et Tanya L. Chartrand (1999). « The unbearable automaticity of being », *American Psychologist*, vol. 54, no 7, p. 462-479.
- Barnett, Tim (2001). « Dimensions of moral intensity and ethical decision making: An empirical study », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 31, no 5, p. 1038-1057.
- Barnett, Tim et Sean Valentine (2004). « Issue contingencies and marketers' recognition of ethical issues, ethical judgments and behavioral intentions », *Journal of Business Research*, vol. 57, no 4, p. 338-346.
- Bartels, Daniel M et David A Pizarro (2011). « The mismeasure of morals: Antisocial personality traits predict utilitarian responses to moral dilemmas », *Cognition*, vol. 121, no 1, p. 154-161.
- Batson, C Daniel (1987). « Prosocial motivation: Is it ever truly altruistic? », dans *Advances in experimental social psychology*, vol 20, Elsevier, p. 65-122.
- Batson, C Daniel et Nadia Ahmad (2001). « Empathy-induced altruism in a prisoner's dilemma ii: What if the target of empathy has defected? », *European Journal of Social Psychology*, vol. 31, no 1, p. 25-36.
- Batson, C Daniel, Bruce D Duncan, Paula Ackerman, Terese Buckley et Kimberly Birch (1981). « Is empathic emotion a source of altruistic motivation? », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, no 2, p. 290.

- Batson, C. (2009). « These things called empathy: Eight related but distinct phenomena » [Oxford Academic], dans Jean Decety et William Ickes (dir.), *The social neuroscience of empathy*, The MIT Press, p. 3-15.
- Batson, C. D., J. Fultz et P. A. Schoenrade (1987). « Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences », *Journal of personality*, vol. 55, no 1, p. 19-39.
- Beggs, Jeri Mullins et Kathy Lund Dean (2007). « Legislated ethics or ethics education?: Faculty views in the post-enron era », *Journal of Business Ethics*, vol. 71, p. 15-37.
- Bloom, Paul (2016). *Against empathy: The case for rational compassion*, HarperCollins. Récupéré de <https://archive.org/details/bloom-2016-against-empathy>
- Boddy, Clive (2020). « Happiness at work under the toxic leadership of corporate psychopaths », dans Joan Marques (dir.), *The routledge companion to happiness at work*, Routledge/Taylor & Francis Group, p. 315-325.
- Borkowski, Susan C. et Yusuf J. Ugras (1998). « Business students and ethics: A meta-analysis », *Journal of Business Ethics*, vol. 17, no 11, p. 1117-1127.
- Bos, Rene ten et Hugh Willmott (2001). « Towards a post-dualistic business ethics: Interweaving reason and emotion in working life », *Journal of Management Studies*, vol. 38, no 6, p. 769-793.
- Boyatzis, Richard, Annie McKee et Daniel Goleman (2013). *Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence*, Boston, Ma., Harvard Business School Press. Récupéré de <https://library-books24x7-com.proxy2.hec.ca/toc.aspx?site=Y3CZ5&bookid=23566>
- Brazil, Kristopher J, Anthony A Volk et Andrew V Dane (2023). « Is empathy linked to prosocial and antisocial traits and behavior? It depends on the form of empathy », *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 55, no 1, p. 75.
- Brokerhof, Inge M, Sandra J Sucher, P Matthijs Bal, Frank Hakemulder, Paul GW Jansen et Omar N Solinger (2023). « Developing moral muscle in a literature-based business ethics course », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 22, no 1, p. 63-87.
- Brown, T. A., J. A. Sautter, L. Littvay, A. C. Sautter et B. Bearnes (2010). « Ethics and personality: Empathy and narcissism as moderators of ethical decision making in business students », *Journal of Education for Business*, vol. 85, no 4, p. 203-208.
- Burton, Brian K et Craig P Dunn (1996). « Feminist ethics as moral grounding for stakeholder theory », *Business Ethics Quarterly*, p. 133-147.
- Burton, Brian K et Craig P Dunn (2005). « The caring approach and social issues in management education », *Journal of Management Education*, vol. 29, no 3, p. 453-474.
- Callanan, Gerard A, Paul F Rotenberry, David F Perri et Peter Oehlers (2010). « Contextual factors as moderators of the effect of employee ethical ideology on ethical decision-making », *International Journal of Management*, vol. 27, no 1, p. 52.
- Carmichael, Cheryl L., Anna M. Schwartz, Maureen A. Coyle et Matthew H. Goldberg (2019). « A classroom activity for teaching Kohlberg's theory of moral development », *Teaching of Psychology*, vol. 46, no 1, p. 80-86.

- Caroe, Tim (2012). « Burnout and empathy in primary care », *British Journal of General Practice*, vol. 62, no 602, p. 462-462.
- Carpenter, Donald D, Trevor S Harding, Cynthia J Finelli et Honor J Passow (2004). « Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study », *Science and engineering ethics*, vol. 10, p. 311-324.
- Casper, Wendy J, John D Watt, Deidra J Schleicher, Joseph E Champoux, Peter D Bachiochi et Christopher Bordeaux (2003). « Feature film as a resource in teaching io psychology », *The Industrial-Organizational Psychologist*, vol. 41, no 1, p. 83-95.
- Champoux, Joseph E (1999). « Film as a teaching resource », *Journal of management inquiry*, vol. 8, no 2, p. 206-217.
- Champoux, Joseph E (2006). « At the cinema: Aspiring to a higher ethical standard », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, p. 386-390.
- Cheng, Yawei, Chenyi Chen, Ching-Po Lin, Kun-Hsien Chou et Jean Decety (2010). « Love hurts: An fmri study », *Neuroimage*, vol. 51, no 2, p. 923-929.
- Chiao, Joan Y et Vani A Mathur (2010). « Intergroup empathy: How does race affect empathic neural responses? », *Current Biology*, vol. 20, no 11, p. R478-R480.
- Cikara, Mina, Matthew M Botvinick et Susan T Fiske (2011). « Us versus them: Social identity shapes neural responses to intergroup competition and harm », *Psychological Science*, vol. 22, no 3, p. 306-313.
- Clark, Malissa A., Melissa M. Robertson et Stephen Young (2019). « “I feel your pain”: A critical review of organizational research on empathy », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 40, no 2, p. 166-192.
- Coates IV, John C (2007). « The goals and promise of the sarbanes–oxley act », *Journal of economic perspectives*, vol. 21, no 1, p. 91-116.
- Conlon, Thomas, Shaen Corbet et Yang Hu (2023). « The collapse of the ftx exchange: The end of cryptocurrency's age of innocence », *The British Accounting Review*, p. 101277.
- Connelly, Shane, Whitney Helton-Fauth et Michael D Mumford (2004). « A managerial in-basket study of the impact of trait emotions on ethical choice », *Journal of Business Ethics*, vol. 51, p. 245-267.
- Coplan, Amy (2011). « Will the real empathy please stand up? A case for a narrow conceptualization », *The southern journal of philosophy*, vol. 49, p. 40-65.
- Crittenden, Paul (2005). « Justice, care and other virtues: A critique of Kohlberg's theory of moral development », dans *Virtue ethics and moral education*, Routledge, p. 169-183.
- Cuff, Benjamin MP, Sarah J Brown, Laura Taylor et Douglas J Howat (2016). « Empathy: A review of the concept », *Emotion review*, vol. 8, no 2, p. 144-153.
- Cuzzo, Maria Stalzer Wyant, Mimi Rappley Larson, Lisa Miller Mattsson et Terry D McGlasson (2017). « How do you effectively teach empathy to students? », *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2017, no 151, p. 61-78.
- Davies, Deirdre et Jenny Dodd (2002). « Qualitative research and the question of rigor », *Qualitative Health Research*, vol. 12, no 2, p. 279-289.
- Davis, Mark A, Mark G Andersen et Mary B Curtis (2001). « Measuring ethical ideology in business ethics: A critical analysis of the ethics position questionnaire », *Journal of Business Ethics*, vol. 32, p. 35-53.

- Davis, Mark A., Nancy Brown Johnson et Douglas G. Ohmer (1998). « Issue-contingent effects on ethical decision making: A cross-cultural comparison », *Journal of Business Ethics*, vol. 17, no 4, p. 373-389.
- Davis, Mark H (1980). « A multidimensional approach to individual differences in empathy ».
- de Vignemont, Frédérique (2009). « Affective mirroring: Emotional contagion or empathy », *Atkinson and Hilgard's introduction to psychology*, p. 63-64.
- De Vignemont, Frederique et Tania Singer (2006). « The empathic brain: How, when and why? », *Trends in cognitive sciences*, vol. 10, no 10, p. 435-441.
- Decety, J. et J. M. Cowell (2014). « Friends or foes: Is empathy necessary for moral behavior? », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 9, no 5, p. 525-537.
- Decety, Jean et Jason M Cowell (2014). « The complex relation between morality and empathy », *Trends in cognitive sciences*, vol. 18, no 7, p. 337-339.
- Decety, Jean et Jason M. Cowell (2015). « Empathy, justice, and moral behavior », *AJOB Neuroscience*, vol. 6, no 3, p. 3-14.
- Decety, Jean et Keith J Yoder (2016). « Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others », *Social neuroscience*, vol. 11, no 1, p. 1-14.
- Deliu, Delia (2019). « Empathetic leadership—key element for inspiring strategic management and a visionary effective corporate governance », *Journal of Emerging Trends in Marketing and Management*, vol. 1, no 1, p. 280-292.
- Depow, Gregory John, Zoë Francis et Michael Inzlicht (2021). « The experience of empathy in everyday life », *Psychological Science*, vol. 32, no 8, p. 1198-1213.
- Dickson, Marcus W, D Brent Smith, Michael W Grojean et Mark Ehrhart (2001). « An organizational climate regarding ethics: The outcome of leader values and the practices that reflect them », *The leadership quarterly*, vol. 12, no 2, p. 197-217.
- Dodell-Feder, David et Diana I Tamir (2018). « Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis », *Journal of Experimental Psychology: General*, vol. 147, no 11, p. 1713.
- Donenberg, Geri R et Lois W Hoffman (1988). « Gender differences in moral development », *Sex roles*, vol. 18, p. 701-717.
- Doron, Israel (2007). « Court of ethics: Teaching ethics and ageing by means of role-playing », *Educational Gerontology*, vol. 33, no 9, p. 737-758.
- Dunphy, Steve (2013). « Developing an understanding of positive and negative organizational ethics by watching scenes from the greatest hollywood business movies », *Journal of the Indiana Academy of the Social Sciences*, vol. 16, no 1, p. 9.
- Dutton, Jane E et Belle Rose Ragins (2017). *Exploring positive relationships at work: Building a theoretical and research foundation*, 1<sup>e</sup> éd., New York, Psychology Press. Récupéré de <https://doi.org/10.4324/9781315094199>
- Echols, Stephanie et Joshua Correll (2012). « It's more than skin deep: Empathy and helping behavior across social groups », *Empathy: From bench to bedside*, p. 55-71.
- Eisenberg, Nancy et Natalie D Eggum (2009). « Empathic responding: Sympathy and personal distress », *The social neuroscience of empathy*, vol. 6, no 2009, p. 71-830.

- Eisenberg, Nancy et Paul A Miller (1987). « The relation of empathy to prosocial and related behaviors », *Psychological bulletin*, vol. 101, no 1, p. 91.
- Evans, Jonathan St B. T. (2010). « Intuition and reasoning: A dual-process perspective », *Psychological Inquiry*, vol. 21, no 4, p. 313-326.
- Evans, Jonathan St BT (2010). *Thinking twice: Two minds in one brain*, Oxford University Press.
- Evans, Jonathan St BT et Keith E Stanovich (2013). « Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 8, no 3, p. 223-241.
- Fernando, Mario et Rafi MMI Chowdhury (2010). « The relationship between spiritual well-being and ethical orientations in decision making: An empirical study with business executives in australia », *Journal of Business Ethics*, vol. 95, p. 211-225.
- Fineman, Stephen (1997). « Emotion and management learning », *Management Learning*, vol. 28, no 1, p. 13-25.
- Fischer, Josie (2004). « Social responsibility and ethics: Clarifying the concepts », *Journal of Business Ethics*, vol. 52, no 4, p. 381-390.
- Flynn, Francis J et Scott S Wiltermuth (2010). « Who's with me? False consensus, brokerage, and ethical decision making in organizations », *Academy of Management Journal*, vol. 53, no 5, p. 1074-1089.
- Forte, Almerinda (2004). « Business ethics: A study of the moral reasoning of selected business managers and the influence of organizational ethical climate », *Journal of Business Ethics*, vol. 51, no 2, p. 167-173.
- Freeman, R. Edward, Laura Dunham, Gregory Fairchild et Bidhan Parmar (2015). « Leveraging the creative arts in business ethics teaching », *Journal of Business Ethics*, vol. 131, no 3, p. 519-526.
- Freeman, S. (2014). « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics », *Proceedings of the National Academy of Sciences USA*, vol. 111, p. 8410-8415.
- Galinsky, Adam D, William W Maddux, Debra Gilin et Judith B White (2008). « Why it pays to get inside the head of your opponent: The differential effects of perspective taking and empathy in negotiations », *Psychological Science*, vol. 19, no 4, p. 378-384.
- Gatyas, Maxwell (2023). « Emotion sharing as empathic », *Philosophical Psychology*, vol. 36, no 1, p. 85-108.
- Gaudine, Alice et Linda Thorne (2001). « Emotion and ethical decision-making in organizations », *Journal of Business Ethics*, vol. 31, p. 175-187.
- Geşiarz, Filip et Molly J Crockett (2015). « Goal-directed, habitual and pavlovian prosocial behavior », *Frontiers in behavioral neuroscience*, vol. 9, p. 135.
- Ghoshal, Sumantra (2005). « Bad management theories are destroying good management practices », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 4, no 1, p. 75-91.
- Giocalone, Robert A et Carole L Jurkiewicz (2001). « Lights, camera, action: Teaching ethical decision making through the cinematic experience », *Teaching Business Ethics*, vol. 5, no 1, p. 79-87.

- Giacalone, Robert A et Kenneth R Thompson (2006). « Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, p. 266-277.
- Gibbs, J (2003). « Kohlbergs theory. A critique and a new view », *Moral development and reality. Beyond the Theories of Kohlberg and Hoffman*. California: Sage Publications, p. 57-77.
- Gibbs, John C (1979). « Kohlberg's moral stage theory: A piagetian revision », *Human development*, vol. 22, no 2, p. 89-112.
- Gibbs, John C, Keith F Widaman et Anne Colby (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*, Prentice-Hall Englewood Cliffs, NJ.
- Gilin, Debra, William W Maddux, Jordan Carpenter et Adam D Galinsky (2013). « When to use your head and when to use your heart: The differential value of perspective-taking versus empathy in competitive interactions », *Personality and social psychology bulletin*, vol. 39, no 1, p. 3-16.
- Gilligan, Carol (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*, vol. 326,
- Gilovich, Thomas, Dale Griffin et Daniel Kahneman (2002). *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, Cambridge university press.
- Gioia, Dennis A., Kevin G. Corley et Aimee L. Hamilton (2013). « Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the gioia methodology », *Organizational Research Methods*, vol. 16, no 1, p. 15-31.
- Gleichgerricht, Ezequiel et Liane Young (2013). « Low levels of empathic concern predict utilitarian moral judgment », *PloS one*, vol. 8, no 4, p. e60418.
- Gokcigdem, Elif M. (2016). *Fostering empathy through museums*, Lanham, Rowman and Littlefield.
- Goss, David (2005). « Entrepreneurship and 'the social': Towards a deference-emotion theory », *Human relations*, vol. 58, no 5, p. 617-636.
- Goulding, Christina (2002). « Grounded theory: A practical guide for management, business and market researchers », *Grounded Theory*, p. 1-186.
- Greene, Joshua D, R Brian Sommerville, Leigh E Nystrom, John M Darley et Jonathan D Cohen (2001). « An fmri investigation of emotional engagement in moral judgment », *Science*, vol. 293, no 5537, p. 2105-2108.
- Grey, C. (2004). « Reinventing business schools: The contribution of critical management education », *Academy of Management Learning and Education*, vol. 3, no 2, p. 178-186.
- Gu, Jun et Cristina Neesham (2014). « Moral identity as leverage point in teaching business ethics », *Journal of Business Ethics*, vol. 124, no 3, p. 527-536.
- Hafer, C. L. et J. M. Olson (2003). « An analysis of empirical research on the scope of justice », *Pers Soc Psychol Rev*, vol. 7, no 4, p. 311-323.
- Haidt, Jonathan (2001). « The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment », *Psychological review*, vol. 108, no 4, p. 814.
- Håkansson Eklund, Jakob et Martina Summer Meranius (2021). « Toward a consensus on the nature of empathy: A review of reviews », *Patient Education and Counseling*, vol. 104, no 2, p. 300-307.
- Hall, Judith A., Rachel Schwartz et Fred Duong (2021). « How do laypeople define empathy? », *The Journal of Social Psychology*, vol. 161, no 1, p. 5-24.

- Haney, Kathleen (1994). « Empathy and ethics », *Southwest Philosophy Review*, vol. 10, no 1, p. 57-65.
- Hare, R (1994). « Predators: The disturbing world of the psychopaths among us », *Psychology Today-New York-*, vol. 27, p. 54-54.
- Hatfield, Elaine, John T Cacioppo et Richard L Rapson (1993). « Emotional contagion », *Current directions in psychological science*, vol. 2, no 3, p. 96-100.
- Hatfield, Elaine, Richard L Rapson et Yen-Chi L Le (2011). « Emotional contagion and empathy », dans J. Decety et William Ickes (dir.), *The social neuroscience of empathy.*, The MIT Press, p. 19-30.
- Hein, Grit, Giorgia Silani, Kerstin Preuschoff, C. Daniel Batson et Tania Singer (2010). « Neural responses to ingroup and outgroup members' suffering predict individual differences in costly helping », *Neuron*, vol. 68, no 1, p. 149-160.
- Held, Virginia (2006). *The ethics of care: Personal, political, and global*, Oxford University Press on Demand.
- Ho, Jo Ann (2010). « Ethical perception: Are differences between ethnic groups situation dependent? », *Business Ethics: A European Review*, vol. 19, no 2, p. 154-182.
- Hodgkinson, Gerard P et Eugene Sadler-Smith (2018). « The dynamics of intuition and analysis in managerial and organizational decision making », *Academy of Management Perspectives*, vol. 32, no 4, p. 473-492.
- Hoffman, Martin L (1996). « Empathy and moral development », *The annual report of educational psychology in Japan*, vol. 35, p. 157-162.
- Hoffman, Martin L. (2001). « Toward a comprehensive empathy-based theory of prosocial moral development », dans *Constructive & destructive behavior: Implications for family, school, & society.*, Washington, DC, US, American Psychological Association, p. 61-86.
- Hoffman, Martin L. et Barbara M. Stilwell (2000). « Empathy and moral development: Implications for caring and justice », *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, vol. 40, no 5, p. 614-615.
- Holt, Svetlana et Joan Marques (2012). « Empathy in leadership: Appropriate or misplaced? An empirical study on a topic that is asking for attention », *Journal of Business Ethics*, vol. 105, no 1, p. 95-105.
- Hugman, Richard (2018). *New approaches in ethics for the caring professions: Taking account of change for caring professions*, Bloomsbury Publishing.
- Humphrey, Ronald H (2013). « The benefits of emotional intelligence and empathy to entrepreneurship », *Entrepreneurship Research Journal*, vol. 3, no 3, p. 287-294.
- Itzhaky, Shachar, Sumit Gulwani, Neil Immerman et Mooly Sagiv (2010). « A simple inductive synthesis methodology and its applications », *ACM Sigplan Notices*, vol. 45, no 10, p. 36-46.
- Jorgensen, Gunnar (2006). « Kohlberg and Gilligan: Duet or duel? », *Journal of Moral Education*, vol. 35, no 2, p. 179-196.
- Kahneman, Daniel (2003). « Maps of bounded rationality: Psychology for behavioral economics† », *American Economic Review*, vol. 93, no 5, p. 1449-1475.
- Kahneman, Daniel et Shane Frederick (2002). « Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment », *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, vol. 49, no 49-81, p. 74.

- Kanske, Philipp, Anne Böckler, Fynn-Mathis Trautwein, Franca H Parianen Lesemann et Tania Singer (2016). « Are strong empathizers better mentalizers? Evidence for independence and interaction between the routes of social cognition », *Social cognitive and affective neuroscience*, vol. 11, no 9, p. 1383-1392.
- Kellett, Janet B., Ronald H. Humphrey et Randall G. Sleeth (2002). « Empathy and complex task performance: Two routes to leadership », *The leadership quarterly*, vol. 13, no 5, p. 523-544.
- Kellett, Janet B., Ronald H. Humphrey et Randall G. Sleeth (2006). « Empathy and the emergence of task and relations leaders », *The leadership quarterly*, vol. 17, no 2, p. 146-162.
- Koehn, Daryl (2005). « Transforming our students: Teaching business ethics post-enron », *Business Ethics Quarterly*, vol. 15, no 1, p. 137-151.
- Kohlberg, Lawrence (1969). « Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization », *Handbook of socialization theory and research*, vol. 347, p. 480.
- Kohlberg, Lawrence (1971). *Stages of moral development as a basis for moral education*, Center for Moral Education, Harvard University Cambridge.
- Kohlberg, Lawrence (1975). « The cognitive-developmental approach to moral education », *The Phi Delta Kappan*, vol. 56, no 10, p. 670-677.
- Kohlberg, Lawrence (1976). « Moral stages and moralization: The cognitive-development approach », *Moral development and behavior: Theory research and social issues*, p. 31-53.
- Kohlberg, Lawrence et Richard H Hersh (1977). « Moral development: A review of the theory », *Theory into practice*, vol. 16, no 2, p. 53-59.
- Kohlberg, Lawrence et Clark Power (1981). « Moral development, religious thinking, and the question of a seventh stage », *Zygon: Journal of Religion and Science*, vol. 16, no 3.
- Konig, A., L. Graf-Vlachy, J. Bundy et L. M. Little (2020). « A blessing and a curse: How ceos' trait empathy affects their management of organizational crises », *Academy of Management Review*, vol. 45, no 1, p. 130-153.
- Krawczyk, Rosemary M (1997). « Teaching ethics: Effect on moral development », *Nursing ethics*, vol. 4, no 1, p. 57-65.
- LaDuke, Rebekah D (2013). « Academic dishonesty today, unethical practices tomorrow? », *Journal of Professional Nursing*, vol. 29, no 6, p. 402-406.
- Lamm, Claus et Jasminka Majdandžić (2015). « The role of shared neural activations, mirror neurons, and morality in empathy—a critical comment », *Neuroscience research*, vol. 90, p. 15-24.
- Lawrence, Thomas B et Sally Maitlis (2012). « Care and possibility: Enacting an ethic of care through narrative practice », *Academy of Management Review*, vol. 37, no 4, p. 641-663.
- Lee, Kang et Gail D. Heyman (2014). « Moral development - revisiting Kohlberg's stages », *Developmental Psychology: Revisiting the Classic Studies*, p. 164-175.
- Lefevor, G Tyler, Blaine J Fowers, Soyeon Ahn, Samantha F Lang et Laura M Cohen (2017). « To what degree do situational influences explain spontaneous helping behavior? A meta-analysis », *European Review of Social Psychology*, vol. 28, no 1, p. 227-256.



- Liedtka, Jeanne M (1996). « Feminist morality and competitive reality: A role for an ethic of care? », *Business Ethics Quarterly*, p. 179-200.
- Litzky, Barrie E et Tammy L MacLean (2011). « Assessing business ethics coverage at top us business schools », *Toward assessing business ethics education*, p. 133-142.
- Low, Mary, Howard Davey et Keith Hooper (2008). « Accounting scandals, ethical dilemmas and educational challenges », *Critical perspectives on Accounting*, vol. 19, no 2, p. 222-254.
- Luca Casali, Gian et Mirko Perano (2021). « Forty years of research on factors influencing ethical decision making: Establishing a future research agenda », *Journal of Business Research*, vol. 132, p. 614-630.
- Malbois, Elodie (2023). « What is sympathy? Understanding the structure of other-oriented emotions », *Emotion review*, vol. 15, no 1, p. 85-95.
- Marques, Joan (2019). « Creativity and morality in business education: Toward a trans-disciplinary approach », *The International journal of management education*, vol. 17, no 1, p. 15-25.
- Marques, Pedro Augusto et José Azevedo-Pereira (2009). « Ethical ideology and ethical judgments in the portuguese accounting profession », *Journal of Business Ethics*, vol. 86, no 2, p. 227-242.
- McAuliffe, William HB (2019). « Do emotions play an essential role in moral judgments? », *Thinking & Reasoning*, vol. 25, no 2, p. 207-230.
- McCabe, Donald L, Kenneth D Butterfield et Linda Klebe Trevino (2006). « Academic dishonesty in graduate business programs: Prevalence, causes, and proposed action », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 5, no 3, p. 294-305.
- McPhail, Ken (2003). « Relocating accounting and business ethics: Reflections on a business ethics retreat in scotland's national park », *The British Accounting Review*, vol. 35, no 4, p. 349-366.
- Mencl, Jennifer et Douglas R. May (2009). « The effects of proximity and empathy on ethical decision-making: An exploratory investigation », *Journal of Business Ethics*, vol. 85, no 2, p. 201-226.
- Michaelson, Christopher (2016). « A novel approach to business ethics education: Exploring how to live and work in the 21st century », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 15, no 3, p. 588-606.
- Milton et Jacqueline Mayfield (2019). « Enhancing student learning and engagement with interactive fiction using twine, by chris klimas », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 18, no 4, p. 639-640.
- Murphy, John Michael et Carol Gilligan (1980). « Moral development in late adolescence and adulthood: A critique and reconstruction of kohlberg's theory », *Human development*, vol. 23, no 2, p. 77-104.
- Nezlek, John B, Gregory J Feist, F Carol Wilson et Rebecca M Plesko (2001). « Day-to-day variability in empathy as a function of daily events and mood », *Journal of Research in Personality*, vol. 35, no 4, p. 401-423.
- Noddings, Nel (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*, University of California Press.

- Oyserman, Daphna, Heather M Coon et Markus Kimmelmeier (2002). « Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses », *Psychological bulletin*, vol. 128, no 1, p. 3.
- Patient, David L. et Daniel P. Skarlicki (2010). « Increasing interpersonal and informational justice when communicating negative news: The role of the manager's empathic concern and moral development », *Journal of Management*, vol. 36, no 2, p. 555-578.
- Peng, Zhe, Yahui Yang et Renshui Wu (2022). « The luckin coffee scandal and short selling attacks », *Journal of Behavioral and Experimental Finance*, vol. 34, p. 100629.
- Pfattheicher, Stefan, Yngwie Asbjørn Nielsen et Isabel Thielmann (2022). « Prosocial behavior and altruism: A review of concepts and definitions », *Current opinion in psychology*, vol. 44, p. 124-129.
- Pfeffer, Jeffrey et Christina T. Fong (2002). « The end of business schools? Less success than meets the eye », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1, no 1, p. 78-95.
- Pierce, Bernard et Breda Sweeney (2010). « The relationship between demographic variables and ethical decision making of trainee accountants », *International journal of auditing*, vol. 14, no 1, p. 79-99.
- Preston, Stephanie D et Frans BM De Waal (2002). « Empathy: Its ultimate and proximate bases », *Behavioral and brain sciences*, vol. 25, no 1, p. 1-20.
- Ratka, Anna (2018). « Empathy and the development of affective skills », *American Journal of pharmaceutical education*, vol. 82, no 10, p. 7192.
- Reidenbach, R Eric et Donald P Robin (1988). « Some initial steps toward improving the measurement of ethical evaluations of marketing activities », *Journal of Business Ethics*, vol. 7, p. 871-879.
- Rest, James R (1994). « Background: Theory and research », dans *Moral development in the professions*, Psychology Press, p. 13-38.
- Robin, D. (2009). « Toward an applied meaning for ethics in business », *Journal of Business Ethics*, vol. 89, no 1, p. 139-150.
- Rubin, Robert S. et Erich C. Dierdorff (2009). « How relevant is the mba? Assessing the alignment of required curricula and required managerial competencies », *Academy of Management Learning & Education*, vol. 8, no 2, p. 208.
- Saldaña, Johnny (2021). *The coding manual for qualitative researchers*, sage.
- Schminke, Marshall, Maureen L Ambrose et Donald O Neubaum (2005). « The effect of leader moral development on ethical climate and employee attitudes », *Organizational behavior and human decision processes*, vol. 97, no 2, p. 135-151.
- Schwartz, Mark (2016). « Ethical decision-making theory: An integrated approach », *Journal of Business Ethics*, vol. 139, no 4, p. 755-776.
- Schwartz, Mark S. (2016). « Ethical decision-making theory: An integrated approach », *Journal of Business Ethics*, vol. 139, no 4, p. 755-776.
- Shaw, Laura L, C Daniel Batson et R Matthew Todd (1994). « Empathy avoidance: Forestalling feeling for another in order to escape the motivational consequences », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 67, no 5, p. 879.

- Simon, Herbert A (1987). « Making management decisions: The role of intuition and emotion », *Academy of Management Perspectives*, vol. 1, no 1, p. 57-64.
- Singer, M. S. et A. E. Singer (1997). « Observer judgements about moral agents' ethical decisions: The role of scope of justice and moral intensity », *Journal of Business Ethics*, vol. 16, no 5, p. 473-484.
- Singhapakdi, Anusorn, Scott J. Vitell et Kenneth L. Kraft (1996). « Moral intensity and ethical decision-making of marketing professionals », *Journal of Business Research*, vol. 36, no 3, p. 245.
- Skoe, Eva E. A. (2010). « The relationship between empathy-related constructs and care-based moral development in young adulthood », *Journal of Moral Education*, vol. 39, no 2, p. 191-211.
- Skoe, Eva EA, Nancy Eisenberg et Amanda Cumberland (2002). « The role of reported emotion in real-life and hypothetical moral dilemmas », *Personality and social psychology bulletin*, vol. 28, no 7, p. 962-973.
- Slote, Michael A. (2007). *The ethics of care and empathy*, London, Routledge. Récupéré de <http://www.myilibrary.com?id=93234>
- Smith, Adam (2009 [1790]). *The theory of moral sentiments / by adam smith*, 6th<sup>e</sup> éd., Penguin Books. Récupéré de [https://books.google.ca/books?id=iS5f-xlvRrwC&pg=PT30&dq=theory+of+moral+sentiments&lr=&hl=fr&source=gbs\\_toc\\_r&cad=2#v=onepage&q=theory%20of%20moral%20sentiments&f=false](https://books.google.ca/books?id=iS5f-xlvRrwC&pg=PT30&dq=theory+of+moral+sentiments&lr=&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q=theory%20of%20moral%20sentiments&f=false)
- Smith, Gerald F (2003). « Beyond critical thinking and decision making: Teaching business students how to think », *Journal of Management Education*, vol. 27, no 1, p. 24-51.
- Smith, N. Craig, Sally S. Simpson et Chun-Yao Huang (2007). « Why managers fail to do the right thing: An empirical study of unethical and illegal conduct », *Business Ethics Quarterly*, vol. 17, no 4, p. 633-667.
- Sober, Elliott et David Sloan Wilson (1999). *Unto others*, Harvard university press.
- St B. T. Evans, Jonathan et Keith E. Stanovich (2013). « Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate », *Perspectives on Psychological Science*, vol. 8, no 3, p. 223-241.
- Stellar, Jennifer E, Vida M Manzo, Michael W Kraus et Dacher Keltner (2012). « Class and compassion: Socioeconomic factors predict responses to suffering », *Emotion*, vol. 12, no 3, p. 449.
- Stringer, Leronardo (2006). « The link between the quality of the supervisor–employee relationship and the level of the employee's job satisfaction », *Public Organization Review*, vol. 6, p. 125-142.
- Swanson, Diane L (2004). « The buck stops here: Why universities must reclaim business ethics education », *Journal of Academic Ethics*, vol. 2, p. 43-61.
- Sweeney, Breda et Fiona Costello (2009). « Moral intensity and ethical decision-making: An empirical examination of undergraduate accounting and business students », *Accounting Education*, vol. 18, no 1, p. 75-97.
- Taplin, Ross, Abhijeet Singh, Rosemary Kerr et Alina Lee (2018). « The use of short role-plays for an ethics intervention in university auditing courses », *Accounting Education*, vol. 27, no 4, p. 383-402.

- Toi, Miho et C Daniel Batson (1982). « More evidence that empathy is a source of altruistic motivation », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 43, no 2, p. 281.
- Tomova, Livia, Jasminka Majdandžić, Allan Hummer, Christian Windischberger, Markus Heinrichs et Claus Lamm (2017). « Increased neural responses to empathy for pain might explain how acute stress increases prosociality », *Social cognitive and affective neuroscience*, vol. 12, no 3, p. 401-408.
- Toomey, Eileen C et Cort W Rudolph (2018). « Age-conditional effects in the affective arousal, empathy, and emotional labor linkage: Within-person evidence from an experience sampling study », *Work, Aging and Retirement*, vol. 4, no 2, p. 145-160.
- Treviño, Linda K., Gary R. Weaver et Scott J. Reynolds (2006). « Behavioral ethics in organizations: A review », *Journal of Management*, vol. 32, no 6, p. 951-990.
- Treviño, Linda Klebe, Laura Pincus Hartman et Michael Brown (2000). « Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership », *California management review*, vol. 42, no 4, p. 128-142.
- Treviño, Linda Klebe, Gary R. Weaver, David G. Gibson et Barbara Ley Toffler (1999). « Managing ethics and legal compliance: What works and what hurts », *California management review*, vol. 41, no 2, p. 131-151.
- Valentine, Sean R. et Terri L. Rittenburg (2007). « The ethical decision making of men and women executives in international business situations », *Journal of Business Ethics*, vol. 71, no 2, p. 125-134.
- Vitz, Paul C (1994). « Critiques of Kohlberg's model of moral development: A summary », *Revista española de pedagogía*, p. 5-35.
- Voronov, Maxim et Russ Vince (2012). « Integrating emotions into the analysis of institutional work », *Academy of Management Review*, vol. 37, no 1, p. 58-81.
- Wagner, Stephen et Lee Dittmar (2006). « The unexpected benefits of Sarbanes-Oxley », *Harvard business review*, vol. 84, no 4, p. 133.
- Wang, Liz C. et Lisa Calvano (2015). « Is business ethics education effective? An analysis of gender, personal ethical perspectives, and moral judgment », *Journal of Business Ethics*, vol. 126, no 4, p. 591-602.
- Waples, Ethan P., Alison L. Antes, Stephen T. Murphy, Shane Connelly et Michael D. Mumford (2009). « A meta-analytic investigation of business ethics instruction », *Journal of Business Ethics*, vol. 87, no 1, p. 133-151.
- Warner, Clark H., Marion Fortin et Tessa Melkonian (2022). « When are we more ethical? A review and categorization of the factors influencing dual-process ethical decision-making », *Journal of Business Ethics*, vol. 189, no 4, p. 843-882.
- Wilhelm, Mark Ottoni et René Bekkers (2010). « Helping behavior, dispositional empathic concern, and the principle of care », *Social Psychology Quarterly*, vol. 73, no 1, p. 11-32.
- Wright, Michael (1995). « Can moral judgement and ethical behavior be learned? A review of the literature », *Management Decision*, vol. 33, no 10, p. 17-28.

## 8. Annexes

### 8.1. Annexe A. Tableau 1

Tableau 1. Impact de différents facteurs sur la prise de décision éthique

<b>Influence positive</b>			
<b>Référence</b>	<b>Facteur</b>	<b>Définition, si nécessaire</b>	<b>Impact sur la prise de décision éthique</b>
Forte (2004)	Âge		Les gestionnaires plus âgés ont rapporté un environnement de travail moins éthique
(Marques et Azevedo-Pereira, 2009)			Les répondants plus âgés sont plus relativistes que les jeunes
(Valentine et Rittenburg, 2007)			Le jugement éthique et l'intention d'agir éthiquement augmentent avec l'âge

(Valentine <i>et al.</i> , 2007; Pierce <i>et al.</i> , 2010)	Genre		Les femmes démontrent un niveau d'intention d'agir et de jugement éthique plus élevé. Elles perçoivent également une plus grande intensité morale des dilemmes présentés.
(Pierce <i>et al.</i> , 2010)	Genre		Les hommes ressentent un encouragement à agir de façon non éthique, perçoivent davantage la haute direction comme étant non-éthique, et ressentent une plus grande pression d'agir de façon non éthique afin d'atteindre les objectifs financiers de l'entreprise.
(Sweeney <i>et al.</i> , 2009)	Éducation		Les étudiants en comptabilité (par rapport à ceux qui n'étudient pas en comptabilité) sont plus susceptibles d'identifier un dilemme éthique. Les étudiants en comptabilité ont également un jugement éthique ( <i>ethical judgment</i> ) et des intentions éthiques ( <i>ethical intentions</i> ) plus élevés que les étudiants dans d'autres programmes.
(Pierce <i>et al.</i> , 2010)			Les employés d'un cabinet comptable qui ont un diplôme en gestion ont un niveau d'intention d'agir de façon non éthique supérieur à ceux qui ont un diplôme d'une autre discipline.
(Pierce <i>et al.</i> , 2010)	Années d'expérience		Les employés qui ont entre 1 et 2 ans d'expérience ont démontré des niveaux d'intention d'agir de façon non éthique supérieurs aux employés qui ont moins

			d'un an ou plus de deux ans d'expérience. Ces premiers ont également rapporté faire face à une plus grande pression pour agir de façon non éthique.
--	--	--	---

## 8.2. Annexe B. Canevas d'entretien

### Canevas d'entretien *Empathie et matérialité*

Version du 29 juin 2022

Joé T. Martineau, Audrey-Anne Cyr & Jean-Frédéric Labranche

#### Questions sur le cours

1. Est-ce que vous tenez au courant des nouvelles locales, nationales ou internationales (téléjournal, radio, internet, journaux)?
  - Avant le cours?
  - Après le cours?
  - Pourquoi?
2. Qu'avez-vous appris lors des discussions en classe?
  - Étiez-vous toujours en accord avec vos collègues lors des discussions? Pourquoi?
  - Comment réagissiez-vous face aux positions inverses?
  - Est-ce qu'il vous est arrivé de changer votre perspective ou votre opinion à la suite d'une discussion en classe? Pourquoi?
  - Qu'est-ce que les discussions en classe vous ont apporté en général?
4. Est-ce que ça vous arrive de pleurer ou rire en lisant un bon roman ou en visionnant un film?
5. Lorsque vous visionniez les œuvres étudiées dans le cours, vous est-il arrivé d'être touché ou ému face à la situation vécue par un personnage ou des individus (dans le cadre de documentaire)? Lesquels? Pourquoi?
  - Comment vous sentiez-vous?
  - Aviez-vous déjà vécu des émotions semblables en regardant d'autres films?
  - Qu'est-ce que ces œuvres vous ont apporté / appris?
  - Aviez-vous plus de facilité à vous identifier à un personnage de film, à un personnage de roman/pièce de théâtre ou à une personne dans un documentaire? Expliquez votre réponse.
5. Comment avez-vous réagi lorsqu'on vous a dit que vous deviez faire 20 heures de bénévolat dans le cours?
6. Pourquoi avez-vous accepté de faire du bénévolat (vous auriez pu par exemple abandonner le cours)?
7. Avant le cours, aviez-vous déjà fait du bénévolat?
8. Comment avez-vous choisi votre milieu de bénévolat?



9. En faisant du bénévolat, comment vous êtes-vous senti?
10. Qu'est que vous avez appris grâce au bénévolat?
11. Allez-vous adopter ces apprentissages dans le cadre de votre travail?  
Comment?

### **Question sur le portfolio**

12. Selon vous, à quoi servaient les exercices du portfolio?
13. Lorsque vous visionniez un film ou lisiez un livre, expliquez comment vous arriviez à créer un concept de dessin, de collage ou de poésie pour le portfolio?
14. Expliquez-nous votre photoreportage :
  - Pourquoi avez-vous choisi ces travailleurs?
  - Comment les avez-vous rencontrés?
  - Qu'avez-vous appris sur leurs conditions de travail, sur leur bonheur au travail?
  - Qu'est-ce que cet exercice vous a révélé sur vous?
  - Expliquez la mise en page (collage, dessins) à travers laquelle vous avez présenté votre photoreportage.
15. Expliquez-nous votre autoportrait :
  - Pourquoi avez-vous décidé de vous représenter ainsi?
  - Que représente votre dessin, collage, poème, jeu de mots?
  - Étiez-vous heureux d'effectuer cet exercice? Pourquoi?
  - Est-ce que c'était un exercice facile/difficile? Pourquoi?
  - Qu'est-ce que cet exercice vous a révélé sur vous?
  - Que vouliez-vous que l'on retienne de votre autoportrait?
16. Pour vous, que représente ce portfolio?
  - Tout au long de la session?
  - Aujourd'hui, plusieurs mois après le cours?
17. \*Pourquoi il était important pour vous de venir récupérer votre portfolio aujourd'hui? (ou pourquoi vous ne vouliez pas le récupérer, le conserver?)

### **Questions sur l'éthique**

19. Selon vous, que signifie pour vous faire preuve d'éthique dans la vie en général et dans le travail en particulier?
20. Qu'est-ce qui guide vos réflexions ou votre décision lorsque vous faites face à un dilemme éthique?
21. Lorsque vous faites face à un dilemme ou un questionnement éthique, à qui vous adresserez-vous pour un conseil?
22. Comment choisissez-vous vos amis?
23. Est-ce que c'est important pour vous de faire partie d'un groupe d'appartenance? Pourquoi?

24. À quel groupe vous vous identifiez le plus (famille, collègue HEC, amis du secondaire, équipe sportive, etc.)?

25. Pourriez-vous faire des compromis sur vos principes ou vos valeurs pour faire partie d'un groupe ou garder vos amis? Expliquez votre réponse.

26. Si vous voyez un ami qui a un comportement non éthique (ex. voler dans un magasin), est-ce que vous le dénoncez? Pourquoi?

- Est-ce que vous feriez la même chose avec un inconnu?

27. En ce moment, quels sont les enjeux sociétaux les plus importants pour vous?

- (relance) Si vous étiez premier ministre, que seraient vos priorités pour dépenser le surplus budgétaire?

28. Vous gagnez 1 million de dollars au loto, que faites-vous avec l'argent?

29. Vous cherchez un emploi :

- Quels sont vos critères en ordre d'importance?
- Dans quel genre d'entreprise souhaitez-vous travailler?
- Dans quel genre d'entreprise vous ne voudriez pas travailler?
- (relance) Seriez-vous prêt à travailler pour l'industrie du tabac ou de l'armement par exemple?

30. Deux employeurs vous contactent. Le premier vous offre un emploi à 51 000 dollars par année dans une grande entreprise connue qui est peu proactive en matière d'environnement. Le deuxième vous offre un salaire de 45 000 dollars dans une petite entreprise proactive en matière d'environnement. Quelle offre choisissez-vous? Pourquoi?

31. En rétrospective, lorsque vous aurez 80 ans, de quoi serez-vous le plus fier?

- Que voulez-vous avoir accompli?
- Comment voulez-vous que les autres vous décrivent?

32. Qu'est-ce qui dans votre vie est non-négociable?

### **Questions sur l'empathie**

33. Pouvez-vous me raconter une situation dans laquelle vos émotions (positives ou négatives) vis à vis la situation d'une autre personne ont guidé ou influencé votre prise de décision ou vos actions ?

34. Vous êtes témoin d'une situation dans laquelle quelqu'un d'autre que vous vit de l'injustice.

- Comment vous sentez-vous?
- Comment réagissez-vous?

35. Selon vous, qu'est-ce qu'une personne empathique?

36. Quelles sont les caractéristiques (de la personne ou de la situation) qui font que vous vous sentez plus ou moins empathique face à une situation (positive ou négative) vécue par une autre personne (collègue, amis)?

## 8.3. Annexe C. Certificat en éthique et conformité émis par le CER

# HEC MONTRÉAL

## Comité d'éthique de la recherche

Le 26 mai 2022

À l'attention de :  
Joé T. Martineau  
HEC Montréal

### Objet : Approbation éthique de votre projet de recherche

# Projet : 2023-5060

**Titre du projet de recherche :** Pédagogie en éthique organisationnelle : Matérialité et développement de l'empathie chez les futurs gestionnaires

Votre projet de recherche a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains par le CER de HEC Montréal.

Un certificat d'approbation éthique qui atteste de la conformité de votre projet de recherche à la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal est émis en date du 26 mai 2022. Prenez note que ce certificat est **valide jusqu'au 01 mai 2023**.

**Dans le contexte actuel de la pandémie de COVID-19, vous devez vous assurer de respecter les directives émises par le gouvernement du Québec, le gouvernement du Canada et celles de HEC Montréal en vigueur durant l'état d'urgence sanitaire.**

Vous devrez obtenir le renouvellement de votre approbation éthique avant l'expiration de ce certificat à l'aide du formulaire *F7 - Renouvellement annuel*. Un rappel automatique vous sera envoyé par courriel quelques semaines avant l'échéance de votre certificat.

Lorsque votre projet est terminé, vous devrez remplir le formulaire *F9 - Fin de projet (ou F9a - Fin de projet étudiant sous l'égide d'un autre chercheur)*, selon le cas. **Les étudiants doivent remplir un formulaire F9 afin de recevoir l'attestation d'approbation éthique nécessaire au dépôt de leur thèse/mémoire/projet supervisé.**

Si des modifications sont apportées à votre projet, vous devrez remplir le formulaire *F8 - Modification de projet* et obtenir l'approbation du CER avant de mettre en oeuvre ces modifications.

Notez qu'en vertu de la *Politique relative à l'éthique de la recherche avec des êtres humains* de HEC Montréal, il est de la responsabilité des chercheurs d'assurer que leurs projets de recherche conservent une approbation éthique pour toute la durée des travaux de recherche et d'informer le CER de la fin de ceux-ci. De plus, toutes modifications significatives du projet doivent être transmises au CER avant leurs applications.

Vous pouvez dès maintenant procéder à la collecte de données pour laquelle vous avez obtenu ce certificat.

Nous vous souhaitons bon succès dans la réalisation de votre recherche.

**Le CER de HEC Montréal**

## CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

La présente atteste que le projet de recherche décrit ci-dessous a fait l'objet d'une évaluation en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains et qu'il satisfait aux exigences de notre politique en cette matière.

---

**Projet # :** 2023-5060

**Titre du projet de recherche :** Pédagogie en éthique organisationnelle : Matérialité et développement de l'empathie chez les futurs gestionnaires

**Chercheur principal :**

Joé T. Martineau,  
Professeure adjointe, Département de management, HEC Montréal

**Cochercheurs :**

Audrey-Anne Cyr; Jean-Frédéric Labranche; Khadija Diame

**Date d'approbation du projet :** 26 mai 2022

**Date d'entrée en vigueur du certificat :** 26 mai 2022

**Date d'échéance du certificat :** 01 mai 2023

---



Maurice Lemelin  
Président  
CER de HEC Montréal

Signé le 2022-05-26 à 11:56

## 8.4. Annexe D. Grille de codage (1<sup>re</sup> ronde)

Tableau 2. Grille de codage (1<sup>re</sup> ronde)

CODE	DÉFINITIONS	
Caring	1. Caring For	<p>Le sentiment éthique découle du besoin naturel de prendre soin de quelqu'un</p> <p>There can be no ethical sentiment without the initial, enabling sentiment. In situations where we act on behalf of the other because we want to do so, we are acting in accord with natural caring. Noddings 1984</p>
	1.1. Entourage proche	Favorise une position affective dans ses relations c.a.d. considérer le bien-être des autres et favoriser l'amicalité
	1.2. Causes externes	
	1.3. Passe à l'action	La combinaison du sentiment initial de vouloir prendre soin de quelqu'un et de la mémoire des bienfaits de prendre soin (ou être pris soin) amène l'individu à avoir une pensée « I must » qui doit se transformer en action

		The primary test lies in an examination of what I considered, how fully I received the other, and whether the free pursuit of his projects is partly a result of the completion of my caring in him
	<b>2. Cared for</b>	Le sentiment éthique découle de la mémoire où quelqu'un a pris soin de nous
	2.1 Entourage proche	Favorise une position affective dans ses relations c.a.d. considérer le bien-être des autres et favoriser l'amicalité
	<b>3.1 Absence de care / désinvolture</b>	Il peut toutefois y avoir des freins à l'action malgré la considération de soin (care)
<b>Considérations éthiques et empathiques</b>	<b>4. Posture éthique</b>	
	4.1. Rationnalité	Approche les situations avec rationalité (par opposition à l'émotivité). Prend son temps pour analyser la situation
	4.2. Déontologie (Kant)	L'acte éthique sera celui qui peut être élevé au rang de « maxime universelle » (si tout le monde faisait la même chose, serions-nous bien?). On se base sur une rationalité quasi absolue des individus

4.3. Libertarien	La pensée libertarienne s'oppose typiquement à l'utilitarisme en ce que cette première place la liberté individuelle à l'avant-plan de la prise de décision éthique
4.4. Vertueux	L'individu place au centre de sa prise de décisions les vertus (on peut les considérer comme des valeurs « objectivement » bonnes comme la tempérance, la justice, le courage).
4.5. Intuitiviste	L'individu suit son intuition, ses émotions, son instinct, afin de prendre des décisions. Il tentera par la suite de justifier sa première intuition pour en faire une décision éthique
4.6. Légaliste	Tant que l'action est légale, elle sera éthique
4.7. Utilitariste	L'utilitariste prend en considération l'impact de la décision sur les autres et tente de prendre la décision qui fera le plus grand bien collectif.
<b>5. Dominance empathique</b>	La prépondérance empathique de l'individu. La sphère qu'il démontre le plus
5.1. Motivationnelle	

5.1.a. Actions (agir ou ne pas agir)	Malgré une considération empathique et un intérêt (une motivation) à aider, l'individu décide néanmoins de ne pas agir, de façon consciente et délibérée
5.2. Cognitive	
5.3. Affective	L'empathie affective est l'expérience « of coming to feel as another person feels ». Il s'agit d'une réponse viscérale par laquelle un individu ressentira un état similaire ou congruent à celui d'une autre personne, sachant que ces émotions ne sont pas les siennes
<b>6. Niveau empathique</b>	
6.1. Haut niveau	
6.2. Faible niveau	
6.3. Modulateurs (contexte/confiance/proximité/etc.)	La proximité sociale (famille, amis, gens à proximité) peut augmenter la réponse empathique Si une situation est à l'extérieur du contrôle d'un individu (situation fortuite), la réponse empathique pourrait être augmentée
<b>7. Développement moral</b>	La structure cognitive ou le processus par lequel les individus développent leur jugement moral



<p>7.1. Égocentriste (niveau 1 et 2)</p>	<p>Dans ces niveaux, les individus prennent des décisions individualistes afin d'éviter des punitions physiques (niveau 1) et afin d'obtenir un avantage de type « donnant-donnant » (niveau 2)</p> <p>Dans ce niveau, l'individu est très vulnérable de l'autorité et se soumet à celle-ci par « peur » d'une punition quelconque</p> <p>Les décisions sont prises afin d'éviter d'être exclus d'un groupe (maintien au sein du groupe)</p>
<p>7.1.a. Centration sur soi</p>	<p>Dans ce niveau, l'individu est très vulnérable de l'autorité et se soumet à celle-ci par « peur » d'une punition quelconque</p>
<p>7.1.b. Centration sur les intérêts rapprochés</p>	<p>L'individu est toujours égocentriste, mais il diminue ses pulsions en s'entourant d'individus qu'il considère utiles. Il prend ses décisions en fonction d'une relation de « donnant-donnant ».</p>
<p>7.2. Allocentriste (niveau 3 et 4)</p>	<p>Dans ce niveau, l'individu étend ses considérations pour se désencastrer de sa personne et intègre des principes idéalisés comme l'entraide, la justice ou la solidarité. Ces principes sont toutefois confinés à des groupes spécifiques, desquels</p> <p>L'individu considère l'entraide dans le processus de décision et son jugement</p> <p>L'individu prend en considération des groupes d'appartenance auquel il appartient</p>

	<p>L'individu fait preuve d'une maîtrise avancé des processus cognitifs ainsi qu'un désir de sollicitude qui embrasse la société dans son ensemble. Prise en considération des normes sociales, des lois, des droits, des responsabilités partagés pour établir des relations harmonieuses dans la société</p> <p>L'individu est à même de faire des compromis afin d'intégrer l'harmonie de la société dans sa prise de décision</p> <p>L'individu intègre une considération particulière pour des grades causes sociales et humanitaires dans ses préoccupations et sa prise de décision</p>
7.2.a. Groupe d'appartenance	<p>Les décisions sont prises afin d'éviter d'être exclus d'un groupe (maintien au sein du groupe)</p> <p>Les groupes formelles et informels formés dans le cadre du travail (les collègues de travail, par exemple)</p>
7.2.b. Grandes causes externes	<p>L'individu intègre une considération particulière pour des grades causes sociales et humanitaires dans ses préoccupations et sa prise de décision</p>