



PANTHÉON-ASSAS
UNIVERSITÉ
PARIS

BANQUE DES MEMOIRES

**Master Conseil et recherche en organisation
Dirigé par Nathalie Guibert
2022**

***Le rôle des entreprises du CAC 40 dans la
formation de leurs parties prenantes :
l'émergence d'une responsabilité
éducative de l'entreprise***

Meryl Merran

Sous la direction de Véronique Chanut

Table des matières

INTRODUCTION	6
1. REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
1.1. La responsabilité des entreprises vis-à-vis de ses parties prenantes	9
1.1.1. LA RSE : à la fois « concept et pratique corporative »	9
1.1.2. La théorie des parties prenantes	14
1.2. La participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes	18
1.2.1. L'évolution des relations entre système éducatif et système productif	18
1.2.2. La théorie du capital humain	21
1.3. La diffusion d'information sociétale	24
2. MÉTHODOLOGIE	28
2.1. Description de la démarche globale	28
2.1.1. Le choix de la recherche : une démarche compréhensive, qualitative et abductive	28
2.1.2. Le choix du terrain de recherche : les entreprises du CAC 40.....	29
2.2. Conduite d'entretiens semi-directifs	30
2.3. Réalisation d'une étude documentaire	34
2.4. Limites et risques méthodologiques	37
3. RESULTATS	40
3.1. Une multiplicité d'actions mises en œuvre par les entreprises en faveur de la formation des parties prenantes	40
3.2. Les parties (ap)renantes	43
3.3. L'université d'entreprise et la fondation d'entreprise : les deux « structures » d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)renantes	46
3.4. Le management du capital humain et la recherche de légitimité : les deux objectifs prééminents de la participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes	48
4. CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHES	52
4.1. Contribution théorique.....	52
4.2. Contribution méthodologique	54
4.3. Contribution managériale	55
4.4. Limites et pistes de recherche	55
CONCLUSION	58
BIBLIOGRAPHIE	61
ANNEXES	67
LISTE DES FIGURES	80
LISTE DES TABLEAUX	81

RÉSUMÉ :

Les dispositifs situés à la frontière des systèmes éducatifs et productifs suscitent l'intérêt des chercheurs en sciences de gestion quant aux pratiques et conceptions qu'ils véhiculent. Toutefois, les travaux réalisés jusqu'alors s'intéressent davantage à l'intégration de logiques, d'exigences et d'impératifs économiques dans le système éducatif qu'à son pendant : l'intégration par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes. S'inscrivant dans une démarche exploratoire, l'objectif de ce mémoire est de s'intéresser à ce sujet de recherche encore lacunaire en analysant le rôle des entreprises dans la formation de leurs parties prenantes. Les entreprises du CAC 40 constituent le terrain de cette recherche. La méthodologie est compréhensive, s'appuyant sur 6 entretiens semi-directifs conduits auprès de Directeurs/Directrices des Ressources Humaines et de Directeurs/Directrices ou Responsables en charge de la RSE d'entreprises du CAC 40, et la réalisation d'une étude documentaire dont le corpus empirique est composé des documents d'enregistrement universel des entreprises du CAC 40. Ce mémoire a mis en évidence que les entreprises du CAC 40 mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation de leurs parties prenantes (salariés, clients, fournisseurs/sous-traitants et société civile). Cette participation vise principalement à « manager » le capital humain et à légitimer leur existence et leurs activités. L'université d'entreprise et la fondation d'entreprise constituent les deux structures d'interface entre les entreprises du CAC 40 et leurs parties (ap)renantes. Notre travail invite ainsi à s'interroger quant à l'émergence d'une responsabilité éducative de l'entreprise.

Mots-clés : formation, responsabilité sociétale de l'entreprise (RSE), parties prenantes, capital humain

ABSTRACT :

Actions situated at the crossroads of educational and production systems are of interest to management science researchers in terms of the practices and concepts they convey. However, the work carried out to date has been more concerned with the integration of economic logics, requirements, and imperatives into the educational system than with its counterpart: the integration by companies of educational logics, requirements, and imperatives into their commercial activities and their relations with their stakeholders. As part of an exploratory approach, the objective of this research paper is to address this still incomplete research topic by analyzing the role of companies in the training of their stakeholders. CAC 40 companies constitute the field of this research. The methodology is comprehensive, based on six semi-structured interviews with Human Resources Directors or Managers in charge of CSR in CAC 40 companies and a documentary study, the empirical corpus of which is composed of the universal registration documents of CAC 40 companies. This thesis highlighted that CAC 40 companies implement a multiplicity of actions in favor of the training of their stakeholders (employees, customers, suppliers/subcontractors and civil society). This participation is mainly aimed at managing human capital and legitimizing their existence and activities. The corporate university and the corporate foundation constitute the two interface structures between CAC 40 companies and their stakeholders regarding training. Our work thus invites us to question the emergence of a corporate educational responsibility.

Keywords : training, corporate social responsibility (CSR), stakeholders, human capital

REMERCIEMENTS

Même si la réalisation d'un mémoire de recherche est à bien des égards un travail solitaire, je n'aurais pu écrire le mien sans la contribution de nombreuses personnes, que ce soit par leurs conseils avisés ou plus simplement par leur présence.

La première à qui je dois mes remerciements est ma directrice de mémoire : Professeur Véronique Chanut. Je la remercie chaleureusement pour ses retours toujours éclairants et ses recommandations de lecture toujours passionnantes.

Je tiens ensuite à exprimer ma gratitude à Professeur Nathalie Guibert pour son aide précieuse, en particulier pour préparer la présentation de l'avancée de ce travail devant le LARGEPA le 7 juin dernier.

Mes remerciements vont également aux différents enseignants dont j'ai eu la chance de suivre cette année les cours dans le cadre du Master Conseil et Recherche en Organisation. Merci de m'avoir fait grandir intellectuellement et de m'avoir confortée dans mon souhait de poursuivre en thèse. Merci aussi à Marthe Libfeld, ma camarade et amie, que j'ai eu la chance de rencontrer au début de l'année, et avec qui j'ai tant aimé travailler et discuter à la machine à café.

Merci à toute l'équipe de Schola Nova, travailler à vos côtés a été un enchantement de chaque instant et m'a fait prendre conscience de l'importance de cette question du rôle de l'entreprise dans la formation des jeunes. Merci aussi à mes élèves, je pense notamment aux classes de MCO 1, SIO 1 et SN 1, vous resterez à jamais mes premières classes. Merci d'avoir accepté de partager avec moi la réalité, souvent difficile, de vos alternances.

Ma profonde gratitude va enfin à mes proches, vous êtes mes soutiens indéfectibles et ma plus grande source de motivation. À défaut de pouvoir remercier chacun d'entre vous, je tiens à remercier tout particulièrement deux personnes qui m'ont accompagnée dans ce travail. Un immense merci à celle qui relie depuis 19 ans mes travaux : ma maman. T'entendre dire combien tu es fière de moi a toujours su compenser mon manque de confiance en moi. Un dernier, mais non moins immense, merci à l'homme de mes jours : Théodore. Tu es mon pilier de chaque instant. Échanger au sujet de nos mémoires respectifs a été une source d'émulation inestimable. À ces deux relecteurs, ô combien fidèles et aimants, sachez combien il m'est précieux de vous savoir à mes côtés dans l'aventure doctorale qui s'apprête à commencer.

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation et celui de l'entreprise ne sont pas deux univers circonscrits et distincts (Chambard et Le Cozanet, 2015). L'apprentissage, le compte professionnel de formation (CPF), la création d'un CFA d'entreprise, l'habilitation des formations par des instances mixtes et professionnelles, le financement par des entreprises de l'enseignement supérieur (e.g. chaires universitaires), le mécénat (financier ou de compétences) de l'action éducative, le *mentoring*, la participation de professionnels à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des formations, les stages en entreprise, la validation des acquis de l'expérience (VAE), la valorisation de la recherche universitaire, etc. sont autant d'exemples de dispositifs situés à la frontière des systèmes éducatif¹ et productif². Si l'idée que l'entreprise est un lieu de formation n'est pas nouvelle (Carton, 1984), elle prend une importance particulière aujourd'hui. En 2020, la dépense de formation continue en faveur des actifs du secteur privé s'élevait à 4,6 milliards d'euros (DARES³) et le nombre de contrats d'apprentissage a augmenté de 42 % par rapport à 2019, soit 525 600 nouveaux contrats (DARES⁴).

À la croisée des systèmes éducatif et productif, ces dispositifs suscitent l'intérêt des chercheurs en sciences de gestion, quant aux pratiques et conceptions qu'ils véhiculent. Ils témoignent en effet des interpénétrations qui existent entre logiques éducatives et logiques économiques et nourrissent les débats relatifs à la responsabilité des entreprises vis-à-vis de la société. La « responsabilité sociétale des entreprises » (RSE) désigne « *l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales et leurs relations avec les parties prenantes* » (Commission Européenne, 2011 : 4). Elle concerne des champs à la fois très divers et très vastes (la gouvernance de l'organisation, les droits de l'homme, l'environnement, etc.)⁵. Si la littérature académique relative à la RSE est abondante, les travaux spécifiques aux interpénétrations entre logiques éducatives et logiques économiques comportent une limite principale. Ils s'intéressent davantage à l'intégration de

¹ Le système éducatif désigne le système d'enseignement d'un pays, il « *suppose une organisation administrative qui régit son fonctionnement, une organisation pédagogique qui structure les enseignements et un projet de formation pour les agents chargés de transmettre les contenus fixés* » (Costantini, 2019 : 629).

² Le système productif désigne « *l'ensemble des facteurs et des acteurs concourant à la production, à la circulation et à la consommation de richesses* » (Carroué, 2013 : 3).

³ <https://recherche-naf.insee.fr/fr/statistiques/2388091> [Consulté le 4 août 2022]

⁴ <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/publication/une-tres-forte-augmentation-des-entrees-en-contrat-dapprentissage-en-2020> [Consulté le 4 août 2022]

⁵ La norme ISO 26000 définit le périmètre de la RSE autour de sept thématiques centrales : la gouvernance de l'organisation ; les droits de l'homme ; les relations et conditions de travail ; l'environnement ; la loyauté des pratiques ; les questions relatives aux consommateurs ; et les communautés et le développement local.

logiques, d'exigences et d'impératifs économiques dans le système éducatif qu'à son pendant : l'intégration par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes.

L'objectif de cette recherche est de s'intéresser à ce sujet de recherche encore lacunaire en analysant le rôle des entreprises dans la formation de leurs parties prenantes. Avant de poursuivre, trois notions doivent être précisées : entreprise, formation et parties prenantes. Précisons d'abord, ce que nous entendons par entreprise. D'après l'INSEE, l'entreprise est une « *unité économique, juridiquement autonome dont la fonction principale est de produire des biens ou des services pour le marché* ». Plutôt que de s'intéresser à l'ensemble des entreprises françaises et prendre le risque de perdre la dimension contextuelle du phénomène, ou à une seule entreprise et prendre le risque de perdre la dimension globale du phénomène, nous avons choisi de retenir un groupe d'entreprises qui partagent des caractéristiques comparables tout en veillant à maintenir un certain degré d'hétérogénéité entre elles. Notre choix s'est porté sur les entreprises du CAC 40. Spécifions ensuite, ce que nous entendons par formation. En France, la formation correspond à la fois à la formation initiale (formation suivie par des personnes allant de l'enseignement primaire jusqu'à, pour certaines, l'enseignement supérieur) et à la formation continue (formation suivie par des personnes ayant terminé leur formation initiale). La formation professionnelle désigne quant à elle « *un processus d'acquisition de connaissances et de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi. Ce processus peut intervenir en cours de formation initiale ou de formation continue.* » (INSEE). S'il convient de distinguer ces trois types de formation (annexe 1 : figure 1), nous avons décidé de tous les inclure dans le cadre de notre propos derrière la notion de « formation ». Clarifions enfin, ce que nous entendons par parties prenantes. Les parties prenantes désignent « *tout individu ou groupe qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs de l'organisation* » (Freeman, 1984 : 25). Descriptive, instrumentale et normative, la théorie des parties prenantes est, d'après Mullenbach, « *sans doute la théorie la plus appropriée [...] pour modéliser le concept de responsabilité sociétale de l'entreprise. Elle donne, en effet, un cadre théorique justifiant la reconnaissance des responsabilités de l'entreprise envers ses parties prenantes. Elle se présente également comme un redoutable outil de management à la fois stratégique et éthique venant au secours des dirigeants avides de performances financières et extra-financières.* » (2007 : 119).

Comment les entreprises du CAC 40 participent-elles à la formation de leurs parties prenantes ? C'est la question générale qui guide ce mémoire de recherche. Notre réflexion suit un découpage en quatre parties. Dans une première partie, nous revenons sur les travaux ayant

pour objet la responsabilité des entreprises vis-à-vis de la société et mettons en évidence l'apport de la théorie des parties prenantes à la modélisation de la responsabilité sociétale de l'entreprise. Puis, nous retraçons les travaux sur les relations entre système éducatif et système productif et soulignons l'intérêt de mobiliser la théorie du capital humain dans le cadre de ces travaux avant de traiter enfin de la littérature relative à la diffusion d'information sociétale. Dans une seconde partie, nous présentons notre méthodologie qui, compte tenu des caractéristiques du phénomène étudié (global, mal délimité et évolutif), repose sur une démarche compréhensive, qualitative et abductive et s'articule en deux volets. Nous avons conduit des entretiens semi-directifs auprès de Directeurs/Directrices des Ressources Humaines et de Directeurs/Directrices ou Responsables en charge de la RSE d'entreprises du CAC 40 et avons réalisé une étude documentaire dont le corpus empirique était composé des documents d'enregistrement universel des entreprises du CAC 40. Dans une troisième partie, nous tentons d'élaborer une compréhension holistique du rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes en répondant à quatre sous-questions de notre question de recherche : « Quelles sont les actions mises en œuvre ? » ; « Quelles sont les parties prenantes concernées ? » ; « Quelles sont les structures qui mettent en œuvre ces actions ? » ; et « Pour quelles raisons les entreprises mettent en œuvre ces actions ? ». Dans une quatrième et dernière partie, nous discutons trois axes de contribution de notre recherche (théorique, méthodologique et managérial) avant de suggérer de futures recherches ouvertes par les limites de ce travail.

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Cette revue de littérature s'articule en trois volets. Le premier volet (1.1.) effectue un retour sur les travaux ayant pour objet la responsabilité sociétale de l'entreprise (1.1.1.) et met en évidence l'apport de la théorie des parties prenantes à la modélisation de cette dernière (1.1.2). À l'image du premier volet, le second volet (1.2.) retrace les travaux sur les relations entre système éducatif et système productif (1.2.1.) et souligne l'intérêt de mobiliser la théorie du capital humain dans le cadre de ces travaux (1.2.2.). Le troisième volet (1.3.) traite de la littérature relative à la diffusion d'information sociétale.

1.1. La responsabilité des entreprises vis-à-vis de ses parties prenantes

L'idée de responsabilité sociétale de l'entreprise constitue « *une représentation élargie de l'environnement des firmes – entendu dans ses dimensions non seulement économiques et financières, mais aussi sociales, humaines, culturelles, politiques et écologiques – et [pose] la question de la capacité des entreprises à en gérer simultanément toutes les dimensions.* » (Gond et Igalens, 2020 : 3). Elle rend ainsi compte de l'exercice par l'entreprise d'une responsabilité vis-à-vis de différents groupes avec lesquels elle interagit : les parties prenantes.

1.1.1. LA RSE : à la fois « concept et pratique corporative »⁶

Le concept de responsabilité sociétale de l'entreprise⁷ est le résultat d'un « *apport historique et longitudinal* », étant donné qu'il s'est construit au fil des enchevêtrements théoriques et d'un « *apport empirique et managérial* », étant donné qu'il a suivi l'évolution des pratiques des entreprises (Mullenbach, 2007 : 109). En effet, contrairement à une idée reçue, la RSE n'est pas un concept nouveau. S'inscrivant dans la tradition de la philanthropie corporative, il fait l'objet de nombreux travaux et débats académiques depuis le début du XX^{ème} siècle.

Années 1900–1950 : Une nouvelle approche des relations entre entreprise et société

⁶ Gond et Igalens, 2020 : 3.

⁷ La responsabilité sociétale des entreprises (RSE) est également appelée responsabilité sociale des entreprises.

Cette nouvelle approche des rapports entre entreprise et société trouve ses origines aux États-Unis dans les années 1900-1920. D'après Heald, « *ce dont le XIXe siècle manquait, et que le XXe siècle va fournir, c'est une justification – une conceptualisation de la relation entre l'entreprise et la communauté – suivant laquelle la responsabilité sociale est considérée non seulement comme une charge pesant sur la conscience et l'intérêt individuel, mais aussi sur les ressources des entreprises* » (1970). Prolongement de la philanthropie corporative d'inspiration religieuse protestante (*stewardship*), le postulat de cette forme embryonnaire de RSE est que la prospérité d'un patron ne se trouve justifiée que si « *elle contribue aussi au bien-être de la communauté au sein de laquelle ses affaires ont pu prospérer* » (Gond et Igalens, 2020 : 2).

L'émergence de la grande entreprise à actionnariat dispersé va de pair avec l'émergence de l'idée de responsabilité sociétale de l'entreprise (Heald, 1970) pour deux principales raisons. L'entreprise interagit avec un nombre croissant d'individus et de groupes intéressés/affectés par les activités de l'entreprise. Le contrôle exercé par les actionnaires sur les dirigeants s'amointrit. Pendant les années 1920, le débat théorique se structure ainsi à mesure qu'apparaît la figure du dirigeant salarié non-proprétaire et la notion de *trusteeship*, selon laquelle ces derniers se doivent de gérer le bien « d'autrui » comme s'il s'agissait du leur (Epstein, 2002).

Années 1950–1960 : Les premières formalisations des relations entre entreprise et société

D'après Gond et Igalens, « *[la période des années 1950 et 1960] a été dominée par la question de la définition des frontières et du concept de RSE ainsi que par les discussions relatives aux fondements éthiques et économiques de cette notion.* » (2020 : 36). Si le développement des travaux sur la RSE est marqué par une série de débats, de nombreux auteurs s'accordent sur le fait que l'ouvrage fondateur est celui de Bowen : *Social Responsibilities of the Businessman* (1953). Appréhendant la responsabilité sociétale comme une troisième voie, entre la régulation étatique et le libéralisme, il situe son analyse au niveau macroéconomique et conçoit la RSE comme étant à l'origine de l'accroissement du niveau de bien-être dans la société. Dans une perspective plus centrée sur les dirigeants d'entreprises, Drucker (1954) souligne l'imbrication des enjeux de l'entreprise et des enjeux sociaux et met en évidence que de nouvelles responsabilités incombent aux entreprises du fait de leurs moyens d'action.

À cette époque, deux principaux courants s'affrontent quant aux fondements économiques et éthiques de la RSE : les premiers défendent l'hypothèse selon laquelle

l'entreprise a des responsabilités élargies vis-à-vis de la société et les seconds que la recherche du profit constitue la seule responsabilité de l'entreprise. Parmi les tenants du second courant, il convient de rappeler les deux principales critiques formulées. Levitt (1958) formule la première critique des dérives potentielles de la RSE. Selon lui, la RSE s'inscrit « *dans un mouvement de centralisation des fonctions économiques, sociales, politiques et spirituelles qui pourrait conduire à la construction d'une société monolithique, qu'il compare successivement à l'Église médiévale, un nouveau féodalisme, un Léviathan ou plus simplement du fascisme* » (Gond et Igalens, 2020 : 18). Friedman (1970) formule la seconde critique, en mettant en évidence que lorsqu'un dirigeant/manager investit (l'argent de son entreprise) dans des dispositifs RSE, cela va soit à l'encontre de ses obligations fiduciaires par rapport aux actionnaires (en diminuant le profit de l'entreprise), soit équivaut à faire assumer aux salariés de l'entreprises et aux consommateurs le coût de ces dispositifs. La critique de Friedman a été remise en cause ensuite au travers de travaux empiriques visant à démontrer la compatibilité entre l'adoption par l'entreprise de comportements socialement responsables et la poursuite du profit.

Années 1970–1980 : Un mouvement de rationalisation des relations entre entreprise et société

D'après Gond et Igalens, « *pendant les années 1970, dans un contexte où les mouvements sociaux et environnementaux prennent souvent pour cible les entreprises, la recherche sur la RSE prend un tournant plus pragmatique et managérial qui se concentrent sur la question de la gestion très concrète des problèmes sociaux et environnementaux.* » (2020 : 36). Pendant cette période, les entreprises font face à des pressions de leur environnement économique, politique et social, portés par des groupes de plus en plus organisés⁸. Certaines des controverses dont elles font l'objet ou des démarches activistes dont elles sont la cible débouchent sur de nouvelles réglementations visant à renforcer l'encadrement des activités des entreprises.

⁸ Création de l'Occupational Safety and Health Administration en 1970 (sécurité et santé au travail) ; création de Greenpeace en 1971 (environnement), création de la Consumer Product Safety Commission en 1972 (protection des consommateurs) ; etc.

Les travaux académiques publiés dans les années 1970–1980 s’intéressent ainsi aux modes de réaction des entreprises aux pressions externes. Le débat sur la RSE s’enrichit alors d’une nouvelle notion : la réactivité ou sensibilité sociale de l’entreprise (*Corporate Social Responsiveness*), qui désigne à la fois le processus de gestion de la RSE, le déploiement et à la mise en œuvre des pratiques de RSE par les entreprises (Ackerman, 1975). Le développement de cette approche managériale de la RSE conduit à la création de nouvelles fonctions (e.g. *social issue specialist*) et de nouvelles pratiques (e.g. audit social) (Bauer et Fenn, 1972). Ackerman et Bauer (1976) développent une approche stratégique des enjeux extra-financiers (e.g. sociaux, sociétaux, etc.) en proposant un modèle générique de traitement de ces derniers.

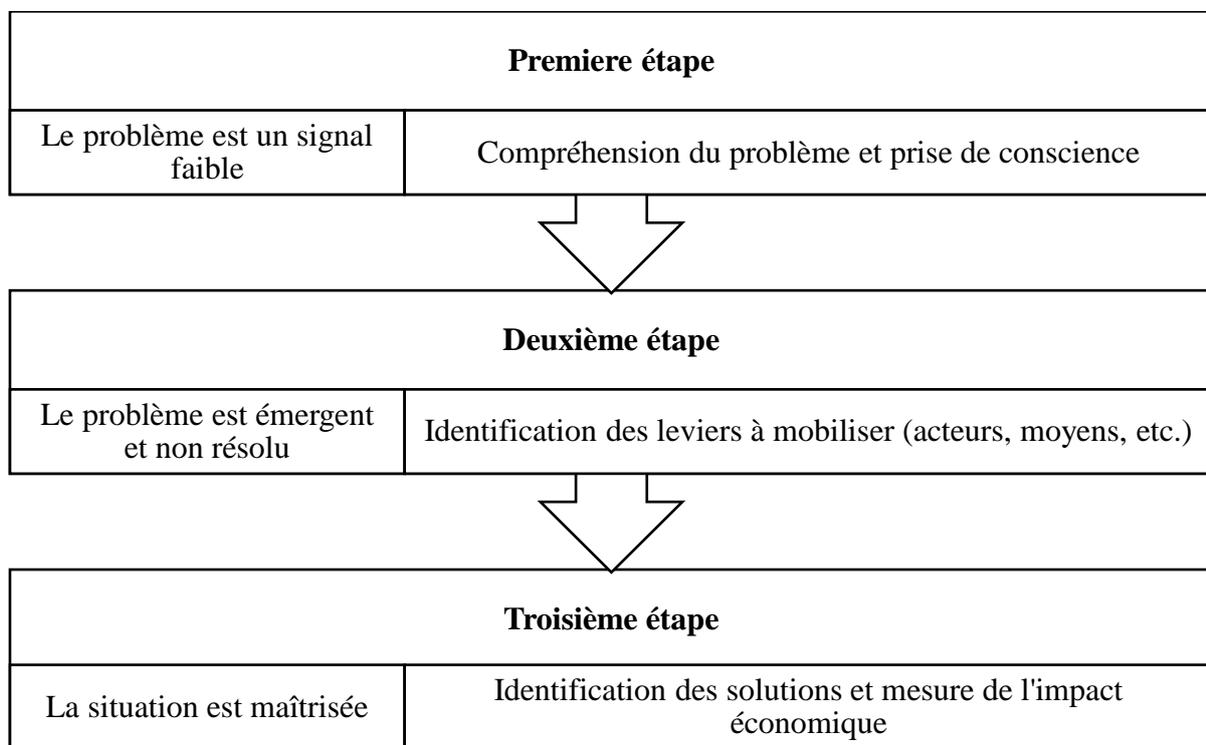


Figure 2 : Le cycle de vie des enjeux extra-financiers (inspiré du modèle d’Ackerman et Bauer, 1976)

Ackerman et Bauer soulignent que la capacité de « réponse » (i.e. de traitement des enjeux extra-financiers) d’une entreprise dépend de sa capacité plus générale à orchestrer un processus de changement organisationnel. D’après Aggeri et Acquier, les travaux d’Ackerman et Bauer constituent « *un cadre d’analyse systématique de l’intégration de la responsabilité sociale dans l’organisation de l’entreprise* » (2015 : 396).

PHASE	OBJECTIF	ACTION	NATURE DU PROBLEME
Première phase : engagement du dirigeant	Prise de conscience de la part du dirigeant	Formulation d'une politique d'entreprise sur la question	Problème politique
Seconde phase : apprentissage	Effort de compréhension et de caractérisation du problème	Création d'un poste de spécialiste	Problème technique
Troisième phase : implication et engagement organisationnel	Généralisation de la démarche	Appropriation par les acteurs opérationnels et institutionnalisation	/

Figure 3 : Les trois phases d'un processus de changement organisationnel (inspiré du modèle d'Ackerman, 1973)

Années 1980-2000 : Une quête de théories intégratrices des relations entre entreprise et société

Cette période est marquée par une volonté de consolider et d'unifier les approches théoriques de la RSE. D'après Aggeri et Acquier, « *les concepts de performance sociétale de l'entreprise et de stakeholder se développent ainsi dans une quête de théorie intégratrice des précédents travaux.* » (2015 : 396).

Carroll (1979) définit la performance sociétale de l'entreprise (PSE) comme renvoyant à trois dimensions : (1) les principes de responsabilité sociétale adoptés par l'entreprise (i.e. la PSE comme principe), (2) les modes de réponses et dispositifs de déploiement (i.e. la PSE comme processus), et (3) l'ensemble des enjeux extra-financiers auxquels l'entreprise est confrontée (i.e. la PSE comme résultats).

À partir des années 1980, « *la théorie des parties prenantes (stakeholder theory) s'est progressivement imposée comme un cadre de référence complémentaire visant à préciser les groupes à l'égard desquels l'entreprise exerce (ou devrait exercer) ses responsabilités sociales* » (Gond et Igalens, 2020 : 39). Employé et diffusé à la fois par les chercheurs et les acteurs sociaux et économiques (entreprises, ONG, pouvoirs publics, etc.), le concept de *stakeholder* s'est imposé progressivement comme un cadre conceptuel particulièrement

pertinent pour modéliser la responsabilité sociétale de l'entreprise. Cette théorie fait l'objet de la suite de cette section.

1.1.2. La théorie des parties prenantes

Les stakeholders

Le terme *stakeholder* est un néologisme provenant du mot « *stockholder* » (actionnaire). Dépassant la vision actionnariale de l'entreprise, cette théorie envisage l'entreprise non plus comme un monde clos au sein duquel seule la satisfaction des actionnaires compte, mais un monde ouvert au sein duquel l'entreprise a des relations avec son environnement. Selon la définition donnée par le *Stanford Research Institute* (1963), un *stakeholder* est « *une personne ou un groupe de personnes sans le soutien desquels l'entreprise cesserait d'exister* ». Depuis cette première définition, de nombreuses définitions, plus ou moins larges et plus ou moins complémentaires, ont vu le jour. On doit à Freeman la définition des parties prenantes la plus connue et communément utilisée : « *une partie prenante dans l'organisation est tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels* » (1984 : 25). Cette définition est enrichie d'un schéma qui représente les différentes parties prenantes comme un ensemble d'entités reliées à l'entreprise par des flèches bidirectionnelles afin de traduire la relation à double sens entre l'entreprise et son environnement (« *peut affecter ou être affecté* »).

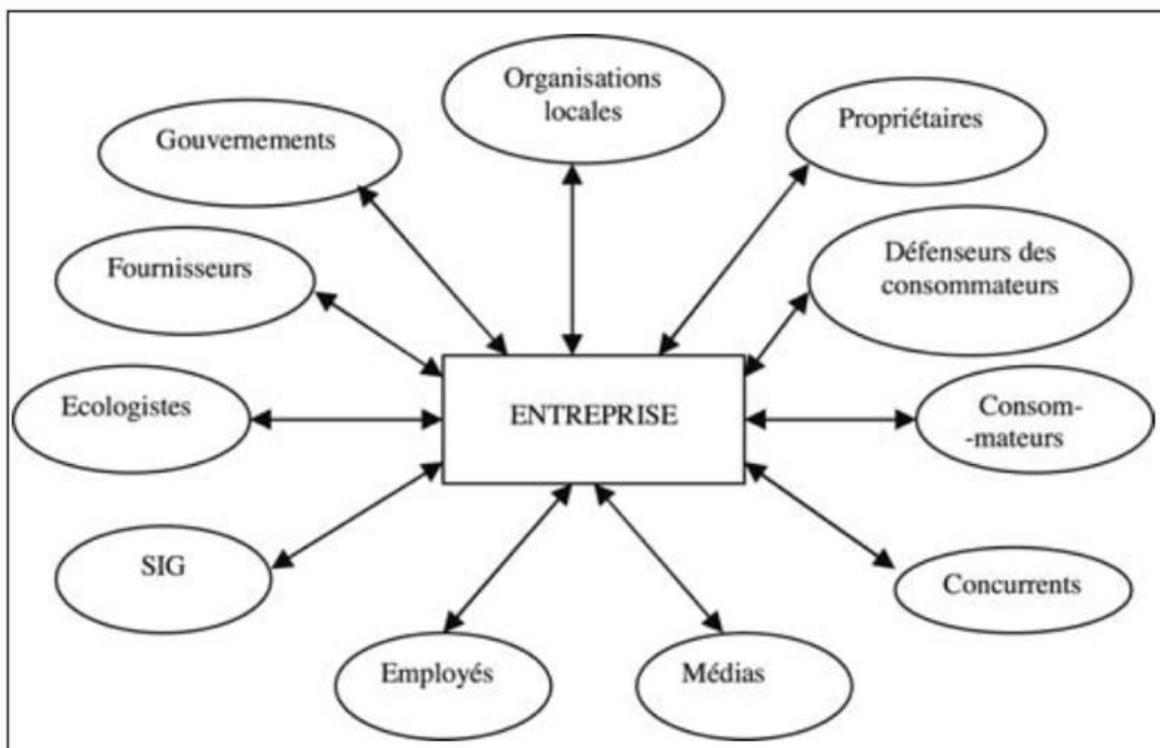


Figure 4 : Les parties prenantes de l'entreprise (source : Mullenbach, 2007 adapté du modèle simplifié de Freeman, 1984)

À défaut de retracer l'ensemble des travaux relatifs à la théorie des parties prenantes compte tenu d'une part de leur abondance et d'autre part de leur hétérogénéité, nous pouvons mentionner les quatre propositions qui font consensus au sein de ces travaux (Aggeri et Acquier, 2015 : 402) : (1) « *L'entreprise a des stakeholders qui ont des requêtes à son égard* » ; (2) « *Tous les stakeholders n'ont pas la même capacité d'influence sur l'entreprise* » ; (3) « *La prospérité de l'entreprise dépend de sa capacité à répondre aux demandes de stakeholders influents et légitimes* » ; et (4) « *La fonction principale du management est de tenir compte et d'arbitrer entre les demandes potentiellement contradictoires des stakeholders* ».

Les types de parties prenantes

Il existe de nombreuses typologies des parties prenantes. Parmi ces dernières, nous avons donc opéré un choix afin de retenir deux typologies qui nous apparaissent particulièrement pertinentes par rapport à notre propos.

Clarkson (1995) propose de distinguer les parties prenantes primaires et les parties prenantes secondaires. Les parties prenantes primaires (i.e. propriétaires, employés, clients et

fournisseurs) ont une relation contractuelle et formelle avec l'entreprise. Le fonctionnement ainsi que la survie de l'entreprise dépendent de ces individus/groupes. Les parties prenantes secondaires (i.e. médias, consommateurs, groupes de pression, gouvernements, concurrents et société) peuvent influencer l'entreprise et sa performance financière, mais ne sont pas essentielles à son fonctionnement et sa survie.

Mitchell, Agle et Wood (1997) proposent de distinguer sept types de parties prenantes en fonction du nombre d'attributs possédés⁹. Une partie prenante correspond à une personne ou à un groupe qui possède au moins l'un des trois attributs suivants : pouvoir (« *une relation entre des acteurs sociaux au sein de laquelle un acteur social A peut faire faire à un autre acteur social B ce qu'il n'aurait pas fait sans cela* ») ; légitimité (« *une perception ou hypothèse générale que les activités d'une entité sont désirables ou appropriées à un certain système de normes socialement construit, à des valeurs, des croyances et des définitions* ») et urgence (moment à partir duquel les demandes des parties prenantes nécessitent une attention immédiate).

Catégorie	Sous-catégorie	Attribut	Définition
PP « latentes » (1 attribut)	PP « dormantes »	Pouvoir	« Elles peuvent imposer leur volonté à l'entreprise, mais comme elles n'ont pas de relation légitime avec cette dernière, ni de demande urgente, ce pouvoir demeure inutilisé. »
	PP « discrétionnaires »	Légitimité	« Elles n'ont ni le pouvoir d'influencer l'entreprise, ni de demande urgente. »
	PP « urgentes »	Urgence	« Elles n'ont ni le pouvoir d'influencer l'entreprise, ni la légitimité pour y prétendre. »
PP « en attente » (2 attributs)	PP « dominantes »	Pouvoir + Légitimité	Leurs attributs « leur donnent une influence certaine sur l'entreprise et les rend importantes ainsi que leurs demandes pour les dirigeants. »
	PP « dangereuses »	Pouvoir + Urgence	Leurs attributs « leur confèrent un caractère coercitif et violent, d'où une éventuelle dangerosité pour les dirigeants. »
	PP « dépendantes »	Légitimité + Urgence	« Elles ne possèdent pas le pouvoir d'influencer l'entreprise d'où leur dépendance par rapport aux autres pour l'obtention du pouvoir nécessaire pour répondre à leurs demandes. »

⁹ Toutes les personnes et les groupes de personnes qui ne possèdent aucun des trois attributs ne sont pas parties prenantes à l'entreprise et sont donc exclus de la typologie.

PP « qui font autorité » (3 attributs)	Partenaires de l'entreprise	Pouvoir + Légitimé + Urgence	« La survie de l'entreprise dépend des décisions prises par ces partenaires et de la satisfaction de leurs demandes. »
---	-----------------------------	--	--

Figure 5 : Les sept types de parties prenantes (adapté du commentaire de Mullenbach, 2007 sur le modèle de Mitchell, Agle et Wood, 1997)

La théorie des parties prenantes : un apport à la modélisation de la responsabilité sociétale de l'entreprise

Donaldson et Preston (1995) proposent de distinguer trois dimensions de la théorie des parties prenantes : la branche descriptive, la branche instrumentale et la branche normative. Premièrement, les approches descriptives visent à modéliser l'entreprise dans sa relation avec ses parties prenantes, en d'autres termes à comprendre comment les dirigeants/managers répondent aux différentes parties prenantes et agissent en fonction de leurs intérêts intrinsèques (e.g. Mitchell, Agle et Wood, 1997). Deuxièmement, les approches instrumentales visent à étudier les conséquences organisationnelles (e.g. performance financière, stabilité, etc.) des pratiques de gestion des parties prenantes par l'entreprise (e.g. Clarkson, 1995). Troisièmement, les approches normatives visent à proposer une justification normative de la théorie des parties prenantes, en d'autres termes à identifier les principes moraux qui justifient la prise en compte par l'entreprise des intérêts intrinsèques des parties prenantes.

Descriptive, instrumentale et normative, la théorie des parties prenantes est d'après Mullenbach, « sans doute la théorie la plus appropriée [...] pour modéliser le concept de responsabilité sociétale de l'entreprise. Elle donne, en effet, un cadre théorique justifiant la reconnaissance des responsabilités de l'entreprise envers ses parties prenantes. Elle se présente également comme un redoutable outil de management à la fois stratégique et éthique venant au secours des dirigeants avides de performances financières et extra-financières. Enfin, elle apparaît comme une nouvelle théorie de la firme proposant une vision alternative de la gouvernance des entreprises, tout en gardant à l'esprit que les actionnaires sont les parties prenantes les plus importantes. » (2007 : 119).

Après avoir retracé une rapide généalogie du concept de responsabilité sociétale de l'entreprise et souligné l'intérêt de mobiliser la théorie des parties prenantes pour éclairer ce

concept, nous pouvons désormais concentrer notre propos sur une modalité particulière d'exercice par l'entreprise de sa responsabilité sociétale : la formation.

1.2. La participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes

En France, la formation correspond à la fois à la formation initiale (formation suivie par des personnes allant de l'enseignement primaire jusqu'à, pour certaines, l'enseignement supérieur) et à la formation continue (formation suivie par des personnes ayant terminé leur formation initiale). La formation professionnelle désigne quant à elle « *un processus d'acquisition de connaissances et de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi. Ce processus peut intervenir en cours de formation initiale ou de formation continue.* » (INSEE). La partie qui suit repose ainsi majoritairement sur des travaux francophones compte tenu du caractère vernaculaire du phénomène étudié.

1.2.1. L'évolution des relations entre système éducatif et système productif

De la formation professionnelle assurée par les entreprises à la vocation professionnelle de la formation

En France, l'évolution des relations entre système éducatif et système productif est fortement liée à la révolution industrielle et à ses conséquences sur l'organisation du travail (Brucy, 2000). Les structures de formation de l'époque (structures familiales, corporatives, communales et religieuses) ne suffisent plus à satisfaire les exigences du système productif : « *D'une part, la formation des salariés à l'intérieur des fabriques créait plus d'inconvénients que d'avantages : coûts élevés, risques d'obsolescence rapide, impuissance des petites entreprises. D'autre part, la formation « générale » que dispensaient les collèges ainsi que les formations professionnelles et techniques ne pouvaient plus se dispenser dans des structures trop hétérogènes, étroites, coûteuses, et peu rentables quantitativement.* » (Carton, 1984 : 42). Il incombe alors à l'État de faire évoluer le champ de la formation en constituant « *des systèmes scolaires étatisés* » (Carton, 1984 : 42), séparant ainsi l'espace et le temps scolaire des structures de formation traditionnelles.

Si la structuration du système d'enseignement au XIX^{ème} siècle contribue à séparer institutionnellement la formation et la production, les organisations ouvrières militent pour

maintenir la formation professionnelle de ceux qui n'ont pas fréquenté l'enseignement primaire. Jusqu'à la fin du XIX^{ème} siècle, la formation professionnelle est ainsi assurée par les entreprises et revêt quatre formes: (1) l'apprentissage sur le tas (avec l'appui d'un ouvrier qualifié) ; (2) l'apprentissage par rotation (en suivant les étapes du processus de production) ; (3) l'apprentissage en atelier-école (en reproduisant certaines activités productives sous la direction d'un instructeur) ; et (4) l'apprentissage et enseignement dans l'entreprise (en suivant une formation primaire puis une formation professionnelle) dont l'accès est généralement réservé aux enfants du personnel de l'entreprise en question (Carton, 1984).

Préalablement à l'étatisation du système scolaire, il n'existait donc pas de distinction entre enseignement général et technologique d'une part et enseignement professionnel d'autre part. L'enseignement délivré par l'État était d'ordre « général » et les entreprises se chargeaient de la formation dite professionnelle. Ce n'est qu'à partir de 1911, date de création par l'État du « certificat de capacité professionnelle » (CCP) qui vient réglementer les cours professionnels délivrés aux jeunes apprentis de 13 à 18 ans par les entreprises, qu'il convient de parler d'enseignement professionnel¹⁰.

Si les travaux écrits au sujet des relations entre système productif et système éducatif ont longtemps privilégié l'enseignement secondaire professionnel, ils se sont ensuite intéressés aux rapports entre l'enseignement supérieur et le monde économique, notamment appréhendés au prisme de la visée professionnalisante de la formation. La professionnalisation des formations¹¹ répond « *à la critique traditionnellement adressée à la formation selon laquelle elle ne préparerait pas suffisamment à l'insertion sociale et professionnelle* » (Wittorski, 2008 : 109). Cette critique est portée par une diversité d'acteurs « *non seulement les pouvoirs publics, en lien avec le patronat, mais aussi des universitaires, enseignants et étudiants, y compris « de gauche », et leurs syndicats, ainsi que des partis politiques, y compris « ouvriers »* » (Dormoy-Rajramanan, 2015 : 16).

Les dispositifs à l'interface entre l'enseignement et l'entreprise

¹⁰ L'enseignement professionnel est composé de l'enseignement secondaire professionnel qui peut mener à un certificat d'aptitude professionnelle (CAP), à un brevet d'études professionnelles (BEP), ou au baccalauréat professionnel (Bac. Pro.) et de l'enseignement supérieur professionnel qui peut mener à un brevet de technicien supérieur (BTS), à une licence professionnelle ou à un master professionnel.

¹¹ La professionnalisation des formations est à distinguer de la formation professionnelle.

Il est intéressant de noter que la valorisation dans les discours du rôle joué par le système éducatif dans l'insertion professionnelle des jeunes s'est traduite dans la pratique non seulement par des évolutions au sein du système éducatif, mais également par la création et/ou la massification d'un certain nombre de dispositifs et/ou d'instances situés à la frontière des systèmes éducatif et productif.

Dans les années 1970, en réaction à des taux de chômage des jeunes très élevés et inspirés par l'expansion du « système dual » allemand, les pouvoirs publics français promeuvent les vertus des formations en alternance et des stages en entreprise au cours de la période de formation. Le décret n°85-906 du 23 août 1985 fixe les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur, dispositif désormais connu sous le nom de « validation des acquis de l'expérience » (VAE). La loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 dispose la création du « droit individuel à la formation » (DIF), dispositif supprimé et remplacé en 2015 par le compte personnel de formation (CPF). Le décret n° 2013-539 du 25 juin 2013 institue la création du « Conseil national éducation économie » dont le rôle est « *d'animer une réflexion prospective sur l'articulation entre le système éducatif et les besoins du monde économique et un dialogue permanent entre leurs représentants sur toute question relative à la relation entre l'éducation, l'économie et l'emploi* »¹². La loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 ouvre la possibilité aux entreprises de créer et gérer leur propre « centre de formation d'apprentis » (CFA) pour former des jeunes et « *faire de l'apprentissage un outil de recrutement et de performance économique et sociale* »¹³.

Il convient également de citer d'autres dispositifs à l'interface entre l'enseignement et l'entreprise : l'habilitation des formations par des instances mixtes et professionnelles ; le financement par des entreprises de l'enseignement supérieur (e.g. chaires universitaires) ; le mécénat (humain ou financier) de l'action éducative ; la participation de professionnels à l'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des formations ; la valorisation de la recherche, etc. Retracer la chronologie de ces dispositifs s'avère toutefois plus complexe eu égard à leur caractère disparate.

¹² <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000027613634/2013-06-28/> [Consulté le 8 août 2022]

¹³ <https://travail-emploi.gouv.fr/actualites/presse/invitations-presse/article/lancement-des-premiers-cfa-d-entreprise-issus-de-la-loi-avenir-professionnel> [Consulté le 8 août 2022]

Les phénomènes d'interpénétration entre logiques éducatives et logiques économiques suscitent ainsi l'intérêt des chercheurs en sciences de gestion quant aux pratiques et conceptions qu'elles véhiculent. Cependant, ces travaux s'intéressent davantage à l'intégration de logiques, d'exigences et d'impératifs économiques dans le système éducatif qu'à son pendant : l'intégration par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes. Une théorie, qui a fait l'objet de nombreux travaux notamment en économie et en sciences de gestion, vient toutefois s'inscrire dans ce champ : la théorie du capital humain. Cette théorie fait l'objet de la suite de cette section.

1.2.2. La théorie du capital humain

La théorie du capital humain est fréquemment utilisée en économie depuis les années 1960. Elle repose sur la double idée que les individus peuvent améliorer leur productivité par des investissements dans leur formation et que les entreprises peuvent améliorer la productivité de leurs salariés en investissant dans leur formation. À partir des années 1990, cette théorie a débordé la sphère de l'analyse économique et a irrigué les sciences de gestion, en particulier la gestion des ressources humaines.

Fondements théoriques

Si Smith (1776) identifie, dès le XVIII^{ème} siècle, l'amélioration des compétences des salariés comme une source fondamentale de progrès économique, les théories de la croissance ont pendant longtemps méconnu le capital humain. Il faut attendre les années 1950 pour que des économistes soulignent les limites de la fonction Cobb-Douglas (Solow, 1956) et identifient que les connaissances techniques et scientifiques, et la créativité des hommes sont autant d'éléments « exogènes » qui conduisent à améliorer l'efficacité des facteurs de production.

Dans *Investment in Human Capital* publié en 1961, Schultz définit le capital humain comme « l'habilité, le savoir et toutes les capacités permettant d'améliorer la productivité du travail humain » et distingue cinq facteurs d'amélioration du capital humain : (1) les services et infrastructures de santé ; (2) le système éducatif dans son ensemble (i.e. formation initiale) ; (3) la formation professionnelle au sein des entreprises (e.g. l'apprentissage) ; (4) la formation pour

adulte non organisée au sein des entreprises (i.e. formation continue) ; (5) la migration économique.

S'inspirant largement des travaux de Schultz, Becker (1964) définit le capital humain comme « *l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire, etc.* ». Chaque travailleur a un capital propre qui correspond à ses capacités innées (dons personnels) et acquises (connaissances acquises lors de la formation). Ce stock de capital, dit immatériel, peut s'accumuler à la suite d'un investissement ou s'user faute d'investissement. Becker distingue par ailleurs deux types de formation : la formation générale (*general human capital*) et la formation spécifique (*firm-specific capital*). La formation générale augmente la productivité de l'individu « en tant que tel ». Ce dernier peut faire valoir ce surcroît de capital sur l'ensemble du marché du travail. Les entreprises ont donc peu d'intérêt à supporter les coûts d'une formation générale. La formation spécifique augmente la productivité de l'individu « en tant que travailleur d'une entreprise ». Ce surcroît de capital n'est valorisable qu'au sein de l'entreprise qui a payé le coût de la formation. L'entreprise a donc un intérêt à financer une formation spécifique. La distinction établie entre la formation générale et la formation spécifique justifie l'intervention de l'État dans le développement du capital humain « général ».

L'accumulation de capital humain se poursuit à l'issue de la formation initiale, tout au long de la vie professionnelle. Selon Mincer (1974), la formation continue peut prendre des formes variables selon le type de profession et le niveau de la formation initiale : (1) « les processus d'apprentissage informels liés à l'expérience dans la production » (learning-by-doing) ; (2) « les processus d'apprentissage formels » ; (3) « les programmes ponctuels de formation mis en place au sein des entreprises ».

Du capital humain au « potentiel humain »

D'un point de vue gestionnaire, le capital humain constitue ainsi un stock que l'on peut créer, accumuler et utiliser (Autier, 2005). Lorsqu'une entreprise investit dans le capital humain (i.e. met en œuvre des actions destinées à développer le stock de connaissances/compétences des salariés), elle espère un retour sur investissement (i.e. avoir des salariés plus performants). Les représentations du capital humain données par la littérature en sciences de gestion sont multiples. La typologie la plus communément utilisée, s'inspirant de la distinction opérée par

Becker entre la formation générale et la formation spécifique, distingue trois types de capital humain (Hatch et Dyer, 2004). Le premier, dit « général », correspond aux connaissances et compétences qui ne sont ni spécifiques à une tâche ni spécifiques à une entreprise. Le second, dit « spécifique à la tâche » correspond aux connaissances et compétences qui sont spécifiques à un poste de travail. Le troisième, dit « spécifique à l'entreprise » correspond aux connaissances et compétences relatives au « besoins métiers » d'une entreprise. Si ces trois types de capital humain contribuent à améliorer la productivité de l'entreprise, ce qui justifie qu'ils soient « créés, accumulés et utilisés », les deux premiers nécessitent en plus d'être « contrôlés ». Ces derniers sont en effet plus susceptibles d'être « expropriés » par une autre entreprise.

L'utilisation du terme « capital humain » pour désigner l'agrégation des capacités (i.e. connaissances et compétences) de l'ensemble des salariés est critiquée. Les critiques reposent principalement sur la mise en évidence des différences entre le capital humain et les autres types de capitaux détenus par l'entreprise (e.g. capital matériel, financier, technologique, etc.) (Coff, 1997). Premièrement, le capital humain est volatile « physiquement ». Les connaissances et les compétences des salariés n'appartiennent pas à l'entreprise et ces derniers peuvent quitter l'entreprise quand ils le souhaitent. Aussi active la contribution de l'entreprise soit-elle dans le développement du capital humain de ses salariés, le capital humain n'en est pas moins non-appropriable. Deuxièmement, le capital humain est volatile « psychologiquement ». Le capital humain constitue à ce titre une analogie intéressante mais inadéquate, puisque à la différence des autres capitaux, il réagit aux conditions de son environnement. La motivation et l'engagement des salariés peuvent varier au cours du temps. Ainsi, l'impact du capital humain sur l'activité productive peut être diminué, voire annulé par d'autres facteurs (e.g. l'absence de motivation, le manque de reconnaissance, etc.).

D'après Cappelletti, « à la différence d'un stock ou d'un capital matériel, le capital humain demande en permanence d'être piloté, sous peine de se dilapider. [...] Le capital humain demande donc un management permanent » (2012 : 125). À l'échelle d'une entreprise, le capital humain ne correspond pas seulement à l'agrégation des capacités de l'ensemble des salariés mais aussi à la qualité de leur management. À la différence de capitaux « inertes », le capital humain est « vivant »/« réactif ». Les comportements individuels des salariés sont ainsi identifiés comme des facteurs à part entière de la performance des salariés. Définir le capital humain comme « l'activation stratégique du potentiel humain » (Cappelletti et Baker, 2010)

permet de souligner le rôle déterminant de la fonction des Ressources Humaines dans le management du capital humain. Selon la « *nature et la qualité des activités mises en place* », la littérature en Gestion des Ressources Humaines (GRH) apprécie « *le degré de développement de la fonction R.H. [...et] distinguent une « simple » administration du personnel d'une « véritable » gestion des ressources humaines.* » (Everaere et Valéau, 2012 : 117). Alors que les rémunérations et le recrutement relèvent à titre d'exemples de l'administration du personnel (Fombonne, 2001), les activités qui relient la fonction des Ressources Humaines aux besoins découlant de la stratégie de l'entreprise relèvent de la « véritable » gestion des ressources humaines. La formation constitue l'une de ces activités.

La théorie du capital humain propose un éclairage intéressant sur les travaux relatifs à la participation des entreprises dans la formation de leurs parties prenantes puisqu'elle met en évidence que cette participation, lorsqu'elle prend la forme d'investissements dans la formation des salariés, constitue un investissement. Si ce retour sur les travaux relatifs aux relations entre système éducatif et système productif a permis de mieux appréhender l'une des modalités de participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes (i.e. la formation des salariés), notre analyse ne peut se réduire à cette dimension du rôle de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes. Quid de la participation de l'entreprise à la formation de ses autres parties prenantes ? À défaut de trouver la réponse à cette question dans les travaux académiques évoqués dans le cadre de la section 1.2., il convient de s'intéresser à un autre champ de la littérature académique : la littérature relative à la diffusion d'information sociétale.

1.3. La diffusion d'information sociétale

D'après Oxibar, « *les entreprises diffusent de façon accrue, au sein de leurs rapports annuels, des informations relatives à leur environnement naturel, à leur implication dans la société civile, à la sécurité de leurs produits, à leurs relations d'affaires (fournisseurs, clients), ensemble d'informations que l'on qualifie d'informations sociétales* » (2005 : 1). Avant de s'intéresser plus particulièrement au *reporting* RSE qui désigne à la fois « *le processus de diffusion de l'information et le rapport produit* » (Quairel in Postel et Sobel, 2013 : 410), il semble approprié de revenir sur les fondements théoriques de la diffusion d'information sociétale.

Les approches théoriques de la diffusion d'information sociétale

Il convient de distinguer trois principales théories explicatives de la diffusion d'information sociétale : la théorie de la légitimité, la théorie des parties prenantes et la théorie politico-contractuelle. Les travaux qui font référence à la théorie de la légitimité formulent l'hypothèse selon laquelle les entreprises diffusent des informations sociétales afin de « *négoier auprès de la société civile la poursuite de leurs activités, lorsqu'elles perçoivent un décalage entre les valeurs qui leurs sont associées et les normes de comportement acceptable définies par le système social auquel elles appartiennent* » (Oxibar, 2005 : 3). La diffusion d'information sociétale est une réaction de l'entreprise aux pressions de son environnement économique, social ou politique et apparaît ce faisant comme un moyen de légitimer son action (Guthrie et Parker, 1989), ou en d'autres termes « *d'être jugées ou non comme de bons citoyens par la Société* » (Woodward, Edwards et Birkin, 1996 : 332). Les travaux qui font appel à la théorie des parties prenantes formulent l'hypothèse selon laquelle les entreprises diffusent des informations sociétales à l'intention de leurs parties prenantes. D'après Zeghal et Ahmed, « *les diffusions sur l'exercice de leur responsabilité sociétale par les entreprises représente une comptabilité sociétale qui s'est développée en réponse aux attentes combinées du public, des investisseurs et à un changement dans la conception même de l'entreprise* » (1990 : 38). Les travaux qui s'inscrivent dans la cadre de la théorie politico-contractuelle formulent l'hypothèse selon laquelle les entreprises diffusent des informations sociétales pour se prémunir d'une intervention du régulateur dans leurs activités (e.g. Watts et Zimmerman, 1978 ; Adams, Hill et Roberts, 1998).

Les modalités et déterminants de la diffusion d'information sociétale

Le concept de RSE repose sur le postulat que les entreprises sont « comptables » (*accountable*) des conséquences de leurs actions envers leurs parties prenantes. Parce qu'elles doivent « rendre des comptes », le *reporting*¹⁴ est de facto consubstantiel de la RSE. D'après Quairel, « *le reporting construit une représentation de la gouvernance, des pratiques et des impacts environnementaux et sociaux de ses activités de l'entreprise ; c'est un artefact de la politique et des décisions effectives de l'entreprise qui assure une médiation avec les parties prenantes* » (in Postel et Sobel, 2013 : 410). Les fondements théoriques de la responsabilité sociétale de l'entreprise évoqués dans la première section (1.1.) et ceux de la diffusion

¹⁴ Reporting RSE, reporting extra-financier, reporting ESG (Environnement-Social-Gouvernance), etc.

d'information sociétale évoqués dans la partie qui précèdent permettent de dégager les principaux déterminants du *reporting* RSE.

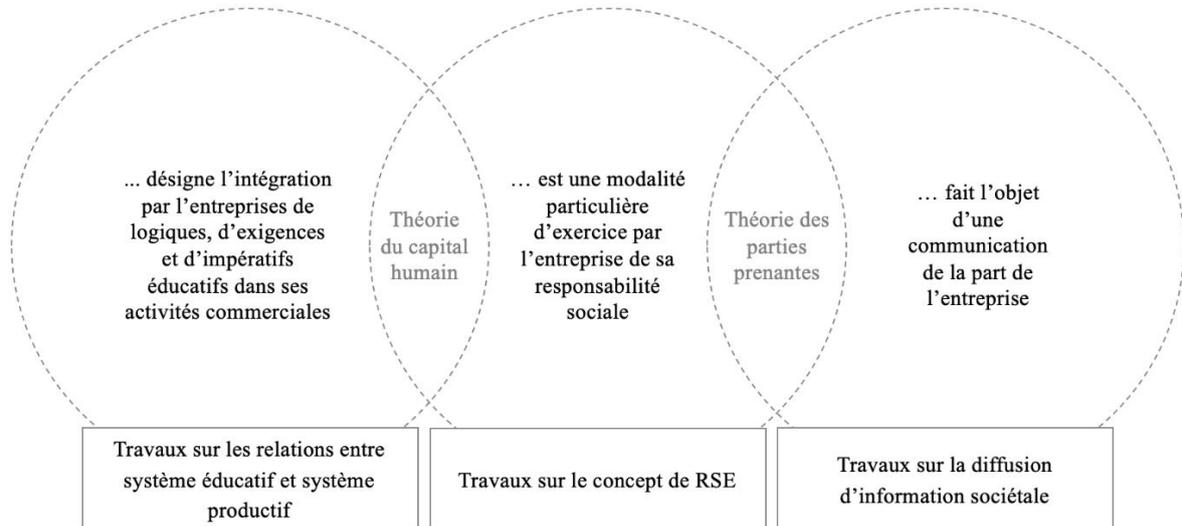
Premièrement, la publication d'information sociétale répond à une obligation légale. En France, dès 2001, la loi¹⁵ contraint les entreprises cotées en Bourse à préciser dans leurs rapports annuels d'activité les conséquences sociales et environnementales de leurs activités. Deuxièmement, la publication d'information sociétale constitue un comportement mimétique. Compte tenu de l'incertitude qui caractérise l'environnement dans lequel les entreprises évoluent, les entreprises suivent le comportement des pro-actifs (e.g. Di Maggio et Powell, 1983). Troisièmement, la publication d'information sociétale vise un objectif économique. Les travaux qui s'intéressent à la relation entre le niveau de diffusion d'information sociétale et la performance financière de l'entreprise présentent des résultats contrastés. Certaines études concluent à une relation positive (e.g. Roberts, 1992) et d'autres à une relation négative (e.g. Fry et Hock, 1976). Les travaux qui étudient la relation entre le niveau de diffusion d'information sociétale et la dilution du capital suggèrent que la diffusion d'information devrait être d'autant plus forte que le capital est diffus car l'information joue un rôle majeur dans la relation actionnaires/dirigeants (e.g. Ullmann, 1985). Les travaux qui portent sur la relation entre le niveau de diffusion d'information sociétale et l'endettement de l'entreprise mettent en évidence que plus l'entreprise aura recours à l'endettement pour son financement et plus les dirigeants diffuseront des informations sociétales. Quatrièmement, la publication d'information sociétale a pour fonction de légitimer son existence. Il existe un « contrat social » qui contraint les entreprises à opérer leurs activités en accord avec les attentes des acteurs économiques, sociaux et politiques de son environnement et à justifier son action par des « discours » adressés à ces derniers. Créer/renforcer sa légitimité constitue par ailleurs pour l'entreprise un moyen de limiter « *les possibilités de demandes de la part du public d'un plus grand contrôle de leurs activités* » (Oxibar, 2005 : 11) et de participer à la construction/déconstruction de certains sujets sociaux et/ou sociétaux.

Ce rapide examen de la littérature relative à la diffusion d'information sociétale a mis en évidence l'intérêt d'analyser dans le cadre de notre travail le *reporting* RSE réalisé par les entreprises.

¹⁵ Loi n° 2001-420 relative aux nouvelles régulations économiques.

Synthèse de la revue de la littérature

La participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes ...



2. MÉTHODOLOGIE

L'investigation de la question de recherche « Comment les entreprises du CAC 40 participent-elles à la formation de leurs parties prenantes ? » repose sur une méthode compréhensive, qualitative et abductive mêlant la réalisation d'entretiens semi-directifs et d'une étude documentaire. Dans cette partie, nous décrivons la démarche globale de notre recherche (2.1.) avant d'en présenter les deux volets (2.2. et 2.3.) et les principales limites (2.4.).

2.1. Description de la démarche globale

2.1.1. Le choix de la recherche : une démarche compréhensive, qualitative et abductive

Cette recherche porte sur un phénomène à la fois global, mal délimité et évolutif : le rôle de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes. Une démarche compréhensive semble donc être la plus appropriée pour comprendre les dynamiques de ce phénomène. Nous cherchons en effet à rendre compte d'un « *phénomène contemporain dans son contexte réel où les frontières entre phénomène et contexte ne sont pas clairement évidentes* » (Yin, 1981 : 59).

Les caractéristiques du phénomène étudié ont plaidé par ailleurs pour retenir des méthodes qualitatives et exclure les méthodes quantitatives dans la mesure où elles reposent sur l'exploitation d'un grand nombre de données. Le choix d'une méthode qualitative ne constitue cependant pas un choix par défaut. À l'inverse, il s'agit d'un choix délibéré qui se justifie à deux titres. Premièrement, une méthode qualitative apparaît plus pertinente à mobiliser lorsqu'il s'agit d'appréhender « *un monde en transformation* » et de découvrir « *des phénomènes émergents évolutifs et dynamiques* » (Voynnet Fourboul, 2019). Deuxièmement, une méthode qualitative, telle que la conduite d'entretiens, permet de recueillir des anecdotes. « *Ces dernières, au-delà de leur aspect circonstancié et particulier, résument des situations complexes. Leur portée est comparable à celle d'un schéma ou d'un dessin. Et de même qu'un bon dessin vaut mieux qu'un long discours, une bonne anecdote résume et synthétise des situations complexes. Il appartient alors au chercheur d'en extraire les leçons.* » (Davadie, 2020 : 211)

Les modes d'enquête employés dans le cadre de ce travail fonctionnent par boucles entre le cadre théorique et le terrain. Ces allers-retours visent à faire progresser la connaissance en

confrontant les idées théoriques et le matériau empirique découlant du terrain (Gioia, Corley, et Hamilton, 2013). D'après Koenig, « *l'abduction est l'opération qui, n'appartenant pas à la logique, permet d'échapper à la perception chaotique que l'on a du monde réel par un essai de conjecture sur les relations qu'entretiennent effectivement les choses.* » (1993 : 7).

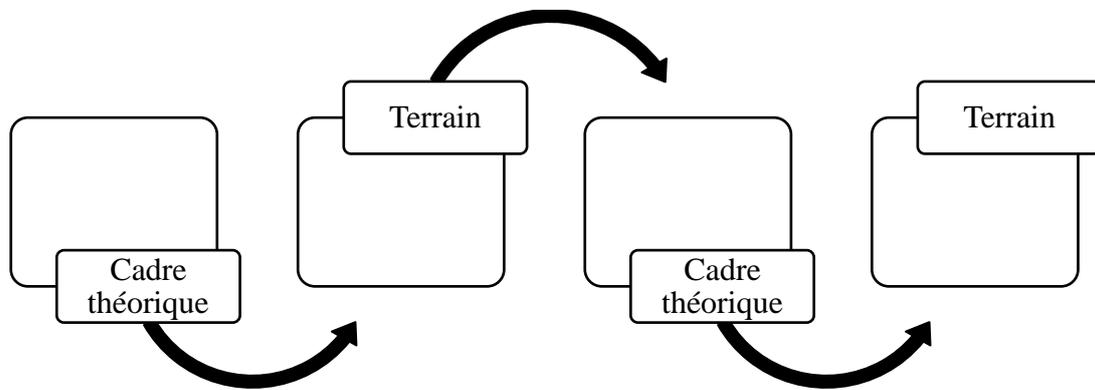


Figure 6 : Aller-retours successifs entre cadre théorique et terrain

2.1.2. Le choix du terrain de recherche : les entreprises du CAC 40

Comment étudier le rôle de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes ? En d'autres termes, comment étudier la façon dont une entreprise participe à la formation de ses parties prenantes ? Si l'on s'intéresse à l'ensemble des entreprises françaises, à savoir à l'ensemble des « *unités économiques, juridiquement autonomes dont la fonction principale est de produire des biens ou des services pour le marché* » (INSEE), on perd la dimension contextuelle et « incarnée » car l'entreprise devient alors une organisation « immatérielle », voire « hors-sol ». À l'inverse, si l'on s'intéresse à une seule entreprise, on perd la dimension globale du phénomène, et on s'expose au « *risque d'observer des épiphénomènes sans mettre en évidence les dynamiques inter-organisationnelles ou les stratégies collectives* » (Berkowitz, 2016 : 86). C'est pourquoi nous avons choisi de retenir un groupe d'entreprises qui partagent des caractéristiques comparables tout en veillant à maintenir un certain degré d'hétérogénéité entre elles.

Les entreprises du CAC 40 nous sont apparues comme un choix pertinent à trois égards. Premièrement, même s'il s'agit d'une liste mise à jour trimestriellement par le Conseil scientifique des indices, il s'agit d'une liste arrêtée (i.e. 40 entreprises) et stable (i.e. la

composition varie très faiblement). Dans le cadre de ce mémoire, nous avons retenu la composition au quatrième semestre 2021 (annexe 2 : tableau 4). Un seul changement est survenu entre le quatrième semestre 2021 et le troisième trimestre 2022¹⁶. Deuxièmement, ces 40 entreprises partagent des caractéristiques, certes non identiques, mais comparables. Il s'agit des entreprises françaises dont les volumes d'échanges de titres sont les plus importants. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que le nombre d'individus ou de groupes qui peuvent affecter ou être affectés par la réalisation des objectifs de ces entreprises (i.e. les parties prenantes) sont nombreux et divers (i.e. parties prenantes primaires et parties prenantes secondaires). À titre d'exemple, les entreprises du CAC 40 entretiennent généralement des relations contractuelles (e.g. sous-traitance) avec un nombre conséquent de petites et moyennes entreprises (PME). Nous pouvons également formuler l'hypothèse qu'elles disposent, eu égard à leurs situations financières respectives, de marges de manœuvre (moyens humains et financiers) importantes pour mettre en œuvre des « actions de formation » à destination de leurs parties prenantes. Nous pouvons enfin émettre l'hypothèse qu'elles sont plus exposées médiatiquement que les autres entreprises et sont de ce fait confrontées à une pression exercée par des acteurs extérieurs, notamment en ce qui concerne les enjeux sociétaux. Par ailleurs, en tant qu'entreprises cotées, les entreprises du CAC 40 ont un devoir de transparence. Elles ont l'obligation de produire et de publier des rapports financiers semestriels et annuels. Si cette obligation ne concerne pas les informations extra-financières, dans la pratique elles publient annuellement un document d'enregistrement universel synthétisant les informations financières et extra-financières de l'entreprise. Troisièmement, il existe un certain degré d'hétérogénéité entre ces entreprises. Elles exercent en effet leurs activités dans différents secteurs (aéronautique et défense ; automobile ; banque ; énergie ; média ; services informatiques, etc.). Il apparaissait peu judicieux, compte tenu du caractère exploratoire de notre démarche, d'adopter une approche sectorielle. Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous étudions donc l'ensemble des entreprises du CAC 40 et faisons l'hypothèse directrice que l'exercice par l'entreprise d'un rôle dans la formation de ses parties prenantes n'est pas propre à un secteur d'activité¹⁷.

2.2. Conduite d'entretiens semi-directifs

Cette section revient sur les méthodes de collecte et de traitement des données primaires.

¹⁶ Atos ne fait plus partie des entreprises du CAC 40. Eurofins Scientific est entrée au CAC 40.

¹⁷ Si l'éducation ne fait pas partie des secteurs représentés, on peut toutefois noter que l'une des entreprises est spécialisée dans la communication, les médias et les contenus, dont notamment des contenus éducatifs.

Au total, 6 entretiens semi-directifs ont été menés auprès de Directeurs/Directrices des Ressources Humaines et de Directeurs/Directrices ou Responsables en charge de la RSE. Le fait de retenir ces deux fonctions plutôt que l'une des deux se justifie pour deux raisons. Tout d'abord, nous supposons que les « actions de formation » mises en œuvre par les entreprises à destination de leurs parties prenantes relèvent à la fois des équipes en charge des Ressources humaines et des équipes en charge de la RSE¹⁸. Ensuite, eu égard à la difficulté d'accès aux personnes avec lesquelles nous envisagions de réaliser les entretiens, il semblait pertinent d'essayer de multiplier le nombre potentiel d'interlocuteurs afin d'accroître le nombre d'entretiens effectivement obtenus. Nous avons repéré et contacté les Directeurs/Directrices des Ressources Humaines et de Directeurs/Directrices ou Responsables en charge de la RSE des entreprises du CAC 40 via le réseau social professionnel LinkedIn. Une invitation accompagnée d'un message a été envoyée à 80 personnes (40 Directeurs/Directrices des Ressources Humaines et 40 Directeurs/Directrices ou Responsables en charge de la RSE). 26 personnes ont accepté l'invitation. 9 ont répondu lorsque nous les avons sollicitées pour réaliser un entretien et 6 ont accepté de réaliser l'entretien.

#	Fonction	Ancienneté dans l'entreprise en année	M/F
1	Responsable en charge de la RSE	13	M
2	Directrice des Ressources Humaines	17	F
3	Directeur en charge de la RSE	15	M
4	Directeur des Ressources Humaines	13	M
5	Directrice des Ressources Humaines	14	F
6	Directeur des Ressources Humaines	1	M

Tableau 1 : Données signalétiques des personnes interrogées

¹⁸ Les entretiens ainsi que l'étude documentaire ont permis d'identifier une autre fonction au sein de l'entreprise en charge des « actions de formation » à destination des parties prenantes : les équipes en charge de la Fondation d'entreprise.

L'objectif des entretiens était de « *collecter, dans la perspective de leur analyse, des données discursives reflétant notamment l'univers mental conscient ou inconscient des individus* » (Thiéart, 2014 : 274). Le guide d'entretien (annexe 3) a été élaboré à partir de la revue de la littérature. Il a été structuré en 7 questions qui font échos aux différents blocs théoriques précédemment évoqués. Quatre catégories de questions ont été retenues pour explorer la thématique : (1) des questions de comportements (e.g. Pourriez-vous me présenter rapidement les actions mises en œuvre par NOM DE L'ENTREPRISE en faveur de l'éducation et/ou de la formation ?) ; (2) des questions de motivations (e.g. Quelles sont selon vous les raisons qui poussent NOM DE L'ENTREPRISE à mettre en œuvre ces actions ?); (3) des questions d'opinion (e.g. Comment expliquer, selon vous, qu'on ne parle pas de responsabilité éducative de l'entreprise ?) et (4) des questions projectives (e.g. Si vous pouviez mettre en œuvre demain chez NOM DE L'ENTREPRISE l'action de votre choix en faveur de l'éducation et/ou de la formation, quelle serait cette action ?). Le guide d'entretien comportait systématiquement les mêmes questions, mais l'ordre était susceptible de varier. En effet, certains interlocuteurs apportaient en même temps des éléments de réponses à deux questions non-consécutives dans le guide d'entretien.

La campagne d'entretiens a été réalisée en mai 2022. Le format des entretiens était toujours le même, semi-directif, avec enregistrement ce qui permet d'utiliser les comptes-rendus d'entretien comme verbatim. L'accord préalable pour enregistrer l'entretien a été systématiquement demandé aux interlocuteurs et systématiquement accepté par ces derniers. Par ailleurs, un accord de confidentialité a également été mis en place préalablement à l'entretien. Les résultats sont donc anonymisés. Nous aurions pu craindre que l'enregistrement de l'entretien conduise les interlocuteurs à exprimer une parole moins libre que si la prise de notes avait été dactylographiée, cette crainte s'est finalement révélée infondée¹⁹.

	Durée cumulée en minutes	Durée moyenne en minutes	Longueur cumulée des comptes-rendus en nombre de pages
Entretiens semi-directifs	275	45	44

Tableau 2 : Synthèse de la collecte de données primaires

¹⁹ Nous avons été surpris de la liberté de ton des personnes interrogées.

Une fois collectées, nous avons procédé à une analyse thématique des données primaires (i.e. des comptes-rendus d'entretiens). L'analyse thématique consiste à « *attribuer des thèmes en lien avec un matériau soumis à une analyse (puis effectuer des regroupements de plus en plus complets). Il s'agit de cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document.* » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 273). Parmi les deux types de supports possibles pour réaliser une analyse thématique, le support papier a été choisi par rapport à l'utilisation d'un logiciel. Ce choix se justifie par le fait que le corpus n'est pas volumineux (i.e. la longueur cumulée des comptes-rendus est de 44 pages) et que « *manipuler (disposer sur une grande surface, découper, classer, etc.) les copies thématiques ont en effet cognitivement aidé* » (Paillé, P. et Mucchielli, 2021 : 273). L'inscription des thèmes s'est faite en marge (à gauche du texte). Notre analyse thématique relève d'une démarche de thématisation en continu : « *les thèmes sont identifiés et notés au fur et à mesure de la lecture du texte, puis regroupés et fusionnés au besoin, et finalement hiérarchisés sous la forme de thèmes centraux regroupant des thèmes associés, complémentaires, divergents, etc.* » (Paillé, P. et Mucchielli, 2021 : 275). À l'issue de l'analyse thématique des données primaires, nous avons élaboré l'arbre thématique ci-dessous (figure 7). Les thèmes et sous-thèmes ont été identifiés suivant trois principaux critères : il s'agissait de thèmes/sous-thèmes (1) qui revenaient de façon fréquente pendant les entretiens ; (2) sur lesquels les personnes interrogées ont insisté, et (3) qui faisaient échos à notre revue de la littérature.

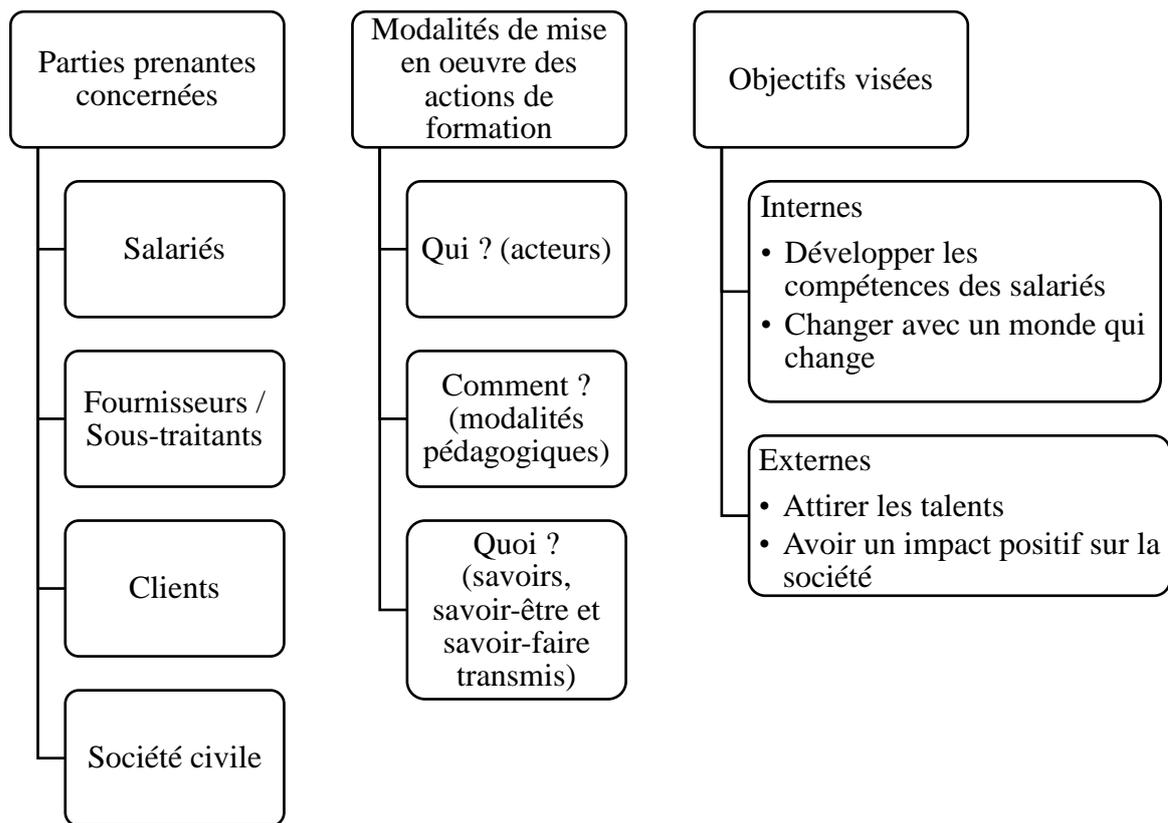


Figure 7 : Arbre thématique issu de l'analyse thématique des données primaires

2.3. Réalisation d'une étude documentaire

Cette section revient sur les méthodes de collecte et de traitement des données secondaires.

Notre corpus empirique est composé des documents d'enregistrement universel (*Universal Registration Document*)²⁰ des entreprises du CAC 40. Publié une fois par an, le document d'enregistrement universel synthétise les informations financières et extra-financières d'une société cotée. Il constitue un outil de communication pour les entreprises. S'il s'adresse avant tout aux actionnaires et aux analystes financiers, ce document est disponible gratuitement pour le grand public.

²⁰ Le document d'enregistrement universel a été mis en place par le règlement européen 2017/1129 du 14 juin 2017, à compter du 21 juillet 2019.

L'étude documentaire a été réalisée en juin/juillet 2022. Nous avons réussi à obtenir 39 des 40 documents d'enregistrement universel 2020 des entreprises du CAC 40. L'un des documents d'enregistrement universel n'était pas accessible directement sur Internet. Pour l'obtenir, il était nécessaire de formuler une demande auprès des services concernés. Cette demande a été formulée, mais n'a pas aboutie.

	Nombre de documents étudiés	Nombre de documents en français	Nombre de pages cumulées
Étude documentaire	39	36	15678

Tableau 3 : Synthèse de la collecte de données secondaires

Avant de poursuivre, il convient de préciser que le nombre de pages cumulées des documents d'enregistrement universel ne reflètent pas le nombre de pages effectivement étudiées dans le cadre de cette analyse. En effet, nous avons limité notre analyse aux parties, sous-parties et paragraphes relatifs au phénomène étudié. La principale difficulté de cette analyse tient au fait que ces parties, sous-parties et paragraphes n'étaient pas consécutifs, un travail conséquent de recherche au sein des documents a donc été nécessaire.

À la différence des données de discours collectées à partir des entretiens semi-directifs, les données secondaires utilisées dans le cadre de l'étude documentaire sont plus « fiables », « *le chercheur n'intervenant pas dans le processus de production des données* » (Thiéart, 2014 : 554). Fiabilité n'équivaut toutefois pas à véracité. En effet, pour reprendre la formule de Korybski (1998) « une carte n'est pas le territoire ». Les documents d'enregistrement universel 2020 des entreprises du CAC 40 constituent « *un artefact, un modèle interprétatif et simplificateur qui vise, dans un débat à tenir place du réel complexe* » (Thiéart, 2014 : 37).

Tout comme pour l'analyse des données primaires, nous avons procédé à une analyse thématique. Toutefois nous n'avons pas choisi le même type de démarche de thématization, nous avons opté pour une thématization séquencée. À la différence de la thématization en continu, la thématization séquencée repose sur une analyse en deux temps : « *Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci prend la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle a*

été constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse. » (Paillé et Mucchielli, 2021 : 275). Nous avons dans un premier temps sélectionné au hasard 5 documents d'enregistrement universel afin de constituer un arbre thématique. Les thèmes et sous-thèmes ont été identifiés suivant deux principaux critères : il s'agissait de thèmes/sous-thèmes (1) qui revenaient de façon fréquente dans les documents d'enregistrement universel, et (2) qui faisaient échos aux thèmes et sous-thèmes identifiés lors de l'analyse thématique des entretiens. Dans un second temps, nous avons élaborer un tableau Excel (annexe 4 : tableau 5) avec une colonne pour chaque sous-thème et une ligne pour chaque entreprise. Chaque document d'enregistrement universel a été analysé à l'aide de ce tableau. Des modifications mineures ont été apportées entre la version initiale du tableau réalisée à partir de l'analyse de l'échantillon et celle obtenue à l'issue de l'ensemble de l'analyse thématique (figure 8). Dans un dernier temps, les données du tableau Excel ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive.

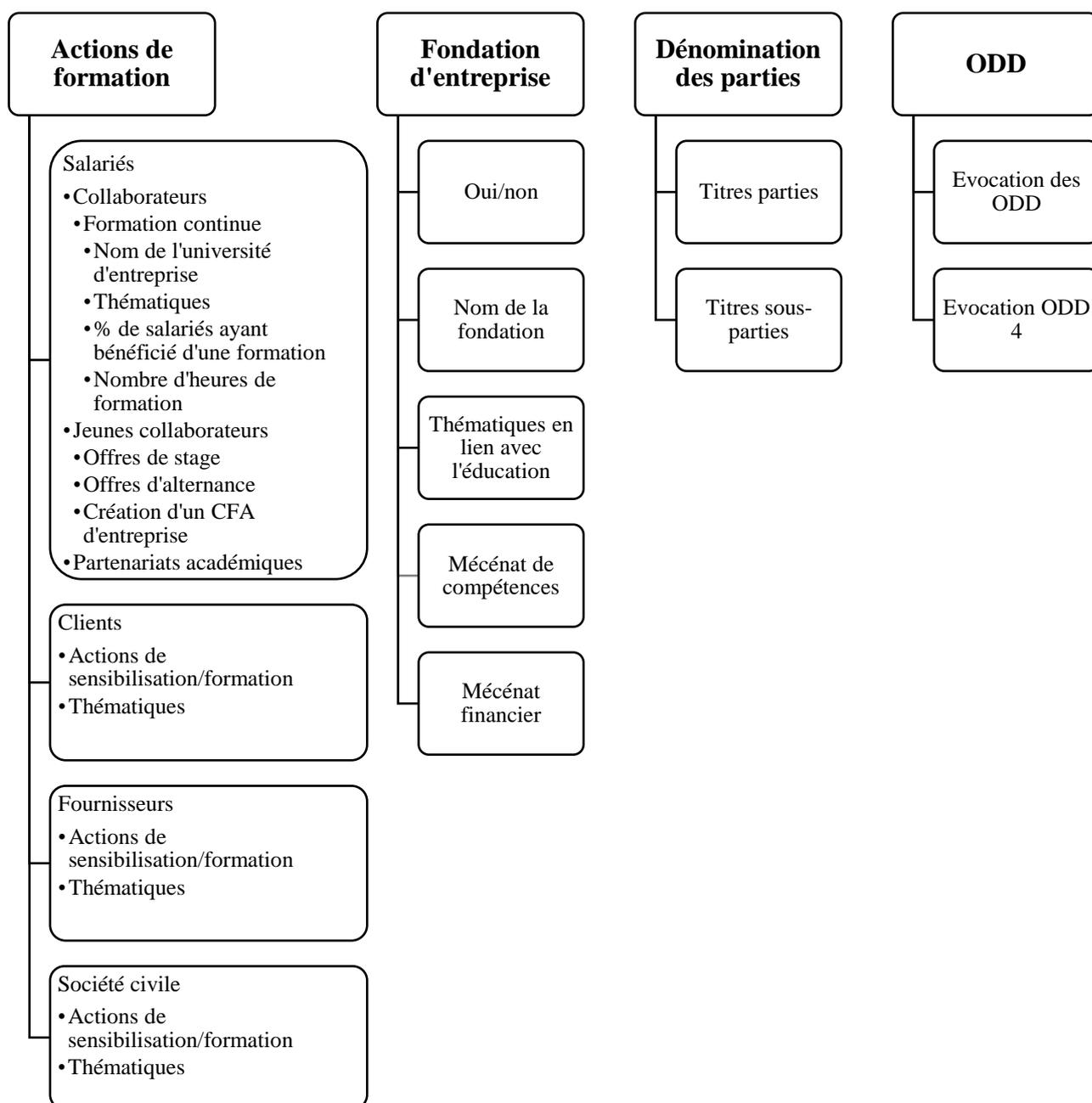


Figure 8 : Arbre thématique issu de l'analyse thématique des données secondaires

2.4. Limites et risques méthodologiques

La méthodologie de ce mémoire de recherche s'expose à trois principales limites : la réalisation des entretiens avant l'étude documentaire ; le choix des données secondaires ; et la fiabilité des analyses thématiques.

Premièrement, nous avons réalisé les entretiens avant de réaliser l'étude documentaire. Ce choix résulte de contraintes calendaires. Craignant que la réalisation des entretiens soit rendue compliquée par l'approche de la période estivale, nous avons préféré procéder en mai aux entretiens et en juin/juillet à l'étude documentaire. Nous pouvons supposer que le guide d'entretien aurait pu être enrichi par les résultats de l'étude documentaire.

Deuxièmement, nous avons retenu une seule source de données secondaires (documents d'enregistrement universel), alors qu'une multitude d'autres sources de données secondaires étaient disponibles (rapports RSE, sites web, autres documents de communication institutionnelle, etc.). Cependant, compte tenu du temps imparti, la constitution d'un corpus empirique trop volumineux aurait rendu l'analyse thématique trop chronophage. Si l'information relative au rôle des entreprises dans la formation de leurs parties prenantes est diffuse et ne peut être ce faisant réduite aux informations disponibles dans les documents d'enregistrement universel, ce dernier constitue toutefois le document le plus exhaustif disponible.

Troisièmement, l'analyse thématique des données primaires ainsi que celle des données secondaires reposent sur une interprétation. Pour s'assurer de la fiabilité des deux analyses thématiques réalisées, il aurait fallu comparer les thématiques obtenues avec celles d'un autre chercheur.

Synthèse de la méthodologie

Objectif :

Comment étudier la façon dont les entreprises du CAC 40 participent à la formation de leurs parties prenantes ?

Démarche :

Utilisation d'une démarche compréhensive, qualitative et abductive afin d'aborder un phénomène à la fois global, mal délimité et évolutif

Terrain :

Choix des entreprises du CAC 40 comme terrain pour son caractère délimité (i.e. liste établie), homogène (e.g. multiplicité de parties prenantes, moyens humains et financiers importants, devoir de transparence) et hétérogène (i.e. différents secteurs d'activités représentés)

Données primaires :

- Source : Entretiens semi-directifs (6)
- Traitement : Analyse thématique (thématisation en continu)

Données secondaires :

- Source : Documents d'enregistrement universel (39)
- Traitement : Analyse thématique (thématisation séquencée)
- Constitution d'une base de données
- Analyse statistique descriptive

Limites :

- Réalisation des entretiens avant l'étude documentaire
- Choix des données secondaires restreint
- Absence de double codage

3. RESULTATS

Dans cette partie, nous tentons d'élaborer une compréhension holistique du rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes en répondant à quatre sous-questions de notre question de recherche : Quelles sont les actions mises en œuvre ? (3.1.) ; Quelles sont les parties prenantes concernées ? (3.2.) ; Quelles sont les structures qui mettent en œuvre ces actions ? (3.3.) ; et Pour quelles raisons les entreprises mettent en œuvre ces actions ? (3.4.).

Avant de poursuivre, il convient de préciser ce que nous entendons par compréhension holistique. Le principe (non démontré) dans la construction d'une approche holistique est de considérer les divers aspects d'un phénomène comme « *formant un ensemble solidaire, dont les diverses parties ne peuvent se comprendre que par le tout, qui leur donne leur signification* »²¹. Le rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes est un phénomène à la fois global, mal délimité et évolutif. Il nous apparaît donc pertinent d'adopter une approche holistique afin d'étudier ce phénomène. Dans le cadre de ce mémoire de recherche, les modalités selon lesquelles et les conditions dans lesquelles les entreprises du CAC 40 participent à la formation de leurs parties prenantes correspondent aux « *diverses parties* » et le rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes à l'« *ensemble solidaire* ». Cette partie constitue une tentative de compréhension holistique de ce phénomène et ne prétend en aucun cas l'être. Nous proposons une vision d'ensemble, à date, des modalités selon lesquelles et les conditions dans lesquelles les entreprises du CAC 40 participent à la formation de leurs parties prenantes.

3.1. Une multiplicité d'actions mises en œuvre par les entreprises en faveur de la formation des parties prenantes

Le premier résultat de notre recherche est que les entreprises du CAC 40 mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation des parties prenantes. S'inspirant de la modélisation de Blind (1977) des relations de l'entreprise avec ses parties prenantes (annexe 5 : figure 13), nous avons élaboré une modélisation de la participation de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes.

²¹ <https://www.cnrtl.fr/definition/holistique> [Consulté le 11 août 2022]

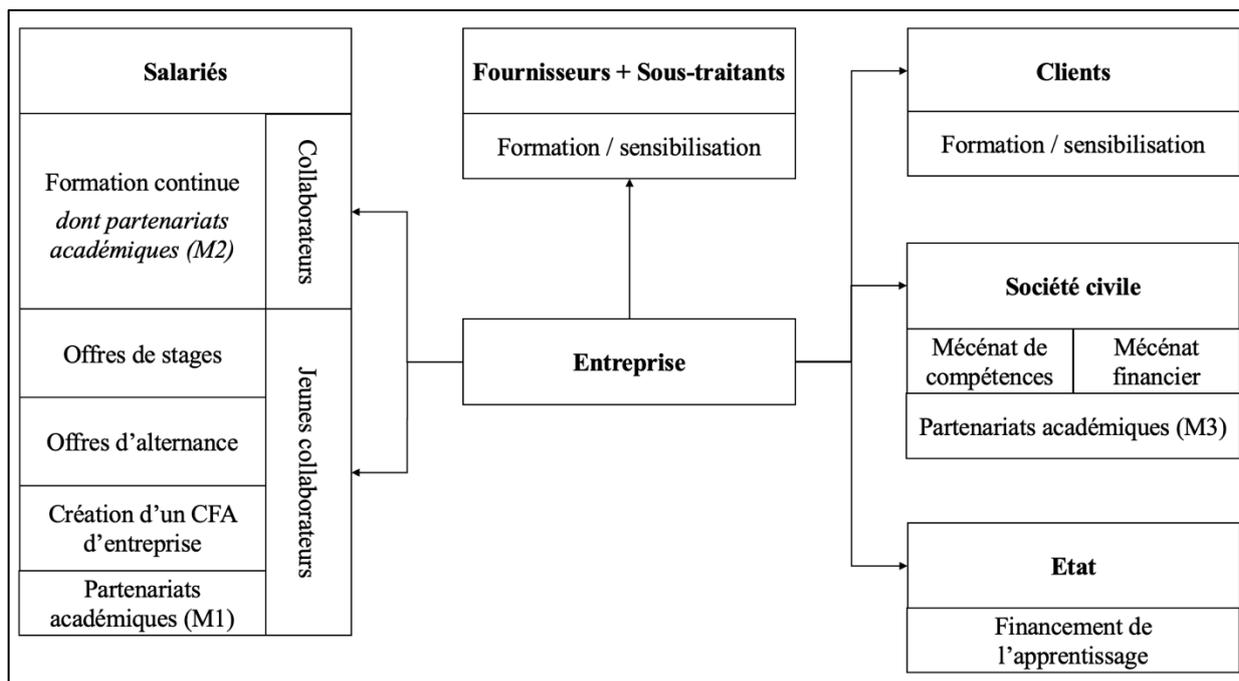


Figure 9 : Modélisation de la participation de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes

Investir dans la formation professionnelle continue des salariés constitue une obligation de l'entreprise²²²³. Le montant minimum à investir dépend de la masse salariale de l'entreprise. Sans surprise, nous avons constaté que 100% des entreprises étudiées déclarent proposer à leurs salariés une plateforme de formation en ligne et/ou des formations en présentiel. Ces formations sont généralement dispensées au sein de l'« université d'entreprise » (ou « académie d'entreprise »). S'il peut s'agir d'un lieu physique, l'académie d'entreprise est dans la majorité des cas une plateforme en ligne. Nous avons relevé quatre principaux types de formation : (1) les formations relatives aux « fondamentaux » de l'entreprise (i.e. culture du groupe, outils et procédures internes, diversité et inclusion, éthique et conformité, corruption, etc.) ; (2) les formations destinées à renforcer les compétences métiers des salariés ; (3) les formations destinées à accompagner l'évolution des métiers ; et (4) les formations « générales » (e.g. *soft-skills*, leadership, communication, etc.). Les chiffres concernant le pourcentage de salariés ayant bénéficié d'une formation, le nombre d'heures de formation par salarié, ainsi que le montant

²² Articles L6111-1 à L6523-7 du Code du travail.

²³ Les entreprises participent également au financement de l'apprentissage et des formations technologiques et professionnelles via la taxe d'apprentissage.

moyen investi dans la formation d'un salarié ne sont pas toujours communiqués²⁴. Les entreprises communiquent plutôt sur le nombre global d'heures de formation et le montant global investi par l'entreprise dans la formation de ses salariés.

Concernant les jeunes collaborateurs, nous avons noté que 90% des entreprises mentionnent le fait de recruter des stagiaires et 92% celui de recruter des apprentis. Seul un tiers des entreprises précisent le nombre de stagiaires et d'apprentis recrutés. La création ou la participation à la création d'un centre de formation d'apprentis (CFA) d'entreprise constitue, à la différence des offres de stage et d'alternance, une modalité d'action en faveur de la formation faiblement mobilisée par les entreprises. Seulement 23% des entreprises étudiées mentionnent le fait d'avoir créé seul ou en partenariat avec d'autres entreprises un CFA.

92% des entreprises étudiées mentionnent des partenariats avec des établissements de formation, en particulier avec des établissements d'enseignement supérieur. Nous avons relevé trois principales modalités de partenariats : (1) les partenariats visant à faciliter le recrutement des étudiants de l'établissement en question (e.g. participation à des job dating, etc.) (cf. partenariats académiques M1 dans la figure 9) ; (2) les partenariats destinés à donner accès aux salariés de l'entreprise à des programmes de certification (cf. partenariats académiques M2 dans la figure 9) ; et (3) les partenariats de recherche (e.g. chaires d'entreprise, financement de thèse CIFRE, etc.) (cf. partenariats académiques M3 dans la figure 9).

82% des entreprises étudiées mentionnent leur fondation d'entreprise. Une très grande majorité (91%) de ces fondations s'engage, d'après les informations communiquées, en faveur de « l'éducation » en finançant des associations qui œuvrent dans le domaine ou en finançant directement des projets éducatifs. 79% des entreprises étudiées qui ont une fondation d'entreprise déclarent proposer à leurs salariés de s'engager dans des actions de mécénat de compétences.

64% des entreprises étudiées déclarent réaliser des formations et/ou des actions de sensibilisation auprès de leurs clients. Une pluralité de thématiques sont abordées dans le cadre de ces formations et/ou actions de sensibilisation. Nous avons constaté deux tendances.

²⁴ En faisant une moyenne des données chiffrées disponibles dans les 39 documents d'enregistrement universel, 84% des salariés des entreprises du CAC 40 ont bénéficié au moins d'une formation et la moyenne annuelle d'heures de formation par salarié s'élève à 22h.

Certaines entreprises choisissent des thématiques en lien avec leur activité. Nous pouvons citer à titre d'exemples : la nutrition et le gaspillage alimentaire pour Danone, la sécurité routière pour Renault ou l'éducation financière pour la Société Générale. D'autres entreprises choisissent des thématiques en lien avec les préoccupations sociales et sociétales actuelles indépendamment de leur secteur d'activité. Parmi les deux tiers d'entreprises qui déclarent réaliser des formations et/ou des actions de sensibilisation auprès de leurs clients, près de la moitié choisissent la thématique de la transition écologique.

21% des entreprises étudiées déclarent réaliser des formations et/ou des actions de sensibilisation auprès de leurs fournisseurs et/ou sous-traitants. Une pluralité de thématiques sont également abordées. On peut citer à titre d'exemples : l'éco-conception pour Alstom, les droits de l'homme et les pratiques responsables pour Pernod Ricard ou encore l'hygiène, sécurité et environnement (HSE) pour Total. La formation des fournisseurs et/ou des sous-traitants semblent toutefois plutôt passer par la formation des salariés en charge des relations avec les fournisseurs et/ou sous-traitants.

51% des entreprises étudiées déclarent réaliser des formations et/ou des actions de sensibilisation auprès de la société civile. Les deux tendances observées pour les thématiques des formations et/ou des actions de sensibilisation mises en œuvre par les entreprises à destination des clients sont identiques lorsqu'il s'agit de la société civile. On peut citer à titre d'exemples : les usages sûrs du numérique pour Orange et la consommation responsable (i.e. boire avec modération) pour Pernod Ricard.

3.2. Les parties (ap)prenantes

Le second résultat de notre recherche est que les entreprises « participent » à la formation de quatre types de parties prenantes : les salariés, les clients, les fournisseurs/sous-traitants et la société civile²⁵. Afin de les désigner, nous avons créé le néologisme « parties (ap)prenantes ». Si compte tenu de la taille des entreprises étudiées, les types de parties prenantes « clients » et « société civile » peuvent avoir tendance à se confondre, il nous a semblé pertinent de les distinguer pour deux raisons. Premièrement, les clients sont des parties

²⁵ Nous n'avons pas retenu l'État puisque le financement de l'apprentissage et des formations technologiques et professionnelles via la taxe d'apprentissage est une obligation légale et non une action volontaire de l'entreprise.

prenantes primaires alors que la société civile est une partie prenante secondaire, car il n’y a pas de relation contractuelle et formelle avec l’entreprise (Clarkson, 1995). Deuxièmement, les personnes qui composent ces deux « groupes » sont différentes. En effet, les formations et/ou actions de sensibilisation réalisées par les entreprises à destination de la société civile sont principalement orientées vers les jeunes. Pour ce qui concerne en particulier le mécénat financier et de compétences, il s’adresse notamment aux jeunes issus de quartiers défavorisés.

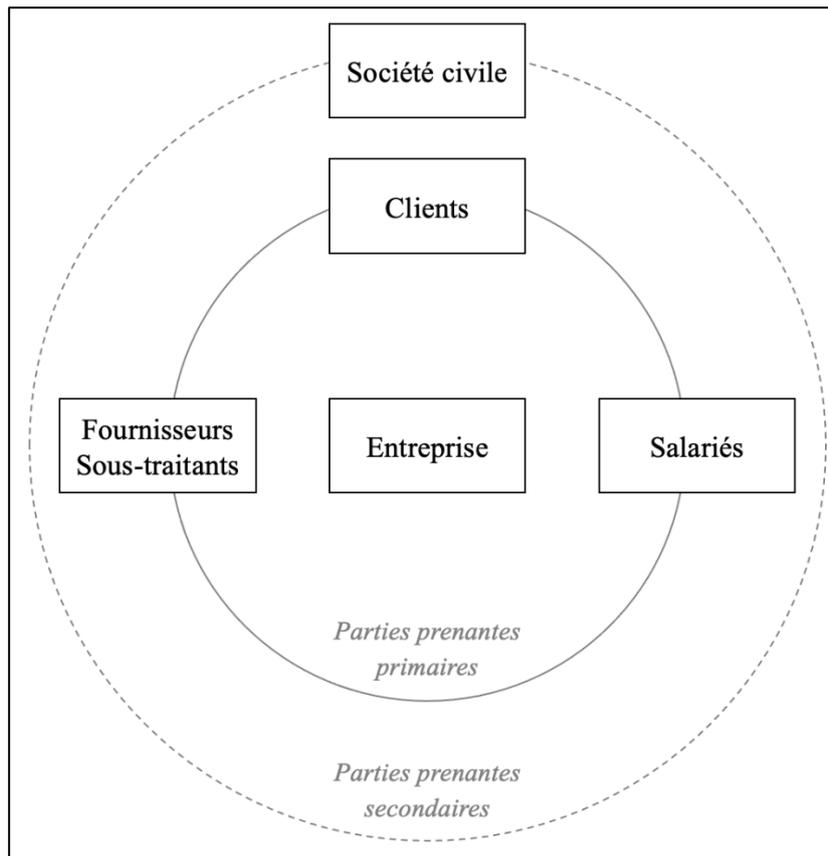


Figure 10 : Typologie des parties prenantes (inspirée de la distinction opérée par Clarkson, 1995)

Adaptant la typologie de Mitchell, Agle et Wood (1997) aux parties (ap)renantes des entreprises du CAC 40, nous pouvons suggérer que les salariés sont des parties prenantes « dominantes » et possèdent deux attributs (le pouvoir et la légitimité), que les clients sont des parties prenantes « dépendantes » et possèdent deux attributs (la légitimité et l’urgence), et que les fournisseurs/sous-traitants et la société civile sont des parties prenantes « discrétionnaires »

et possèdent un attribut (la légitimité)²⁶. Nous pouvons ainsi noter que l'ensemble des parties (ap)prenantes possèdent l'attribut « légitimité » (i.e. degré de légitimité dans les relations des parties prenantes avec l'entreprise). À l'inverse, nous avons relevé dans les entretiens semi-directifs que le degré de légitimité de l'entreprise à exercer un rôle dans la formation de ses parties prenantes était sujet à controverse, comme l'illustrent les deux verbatims ci-dessous.

« Est-ce que l'entreprise est considérée comme légitime dans les actions d'éducation ? [...] Nos parties prenantes attendent que nous agissions. [...] Le dialogue entre l'entreprise et le monde de l'enseignement n'est pas évident, il y a une certaine méfiance de part et d'autre. Il y a une question sur la légitimité de l'entreprise dans ces questions-là. [...] On considère qu'on n'est pas forcément les plus légitimes pour diffuser des actions d'éducation, des actions de formation. Il y a des gens dont c'est le métier. » (#5)

« Il faut que l'entreprise commence par ses parties prenantes contractuelles, ses fournisseurs et ses sous-traitants [...] La sensibilisation, l'éducation pour une entreprise responsable c'est d'inciter toutes les parties prenantes contractuelles à trouver des technologies et des façons de produire et des façons de vendre qui sont moins carbonées. D'abord parce que c'est eux qui sont les plus facilement influençables, compte tenu du fait qu'il y a un lien contractuel. [...] Et après vis-à-vis de la société civile c'est plutôt une posture d'humilité et d'écoute de l'entreprise, plutôt que d'adopter une posture de donneur de leçons ou d'imposer son point de vue. » (#3)

« Est-ce que les entreprises sont audibles sur ce sujet dans la société ? Est-ce qu'elles sont perçues comme légitimes pour agir sur l'éducation ? Il y a toujours un soupçon, en fait elles cherchent à recruter, à repérer des gens, c'est la guerre des talents. Moi, je ne pense pas parce que je sais que ce n'est pas notre cas. Mais je pense qu'il y a ça. » (#5)

Par ailleurs, nous avons remarqué, notamment grâce à l'analyse des entretiens, qu'il était possible de renverser notre approche de la question « Quelles sont les parties prenantes

²⁶ Il s'agit d'une interprétation personnelle qui n'engage que l'auteur. D'autres travaux considèrent que toutes parties prenantes avec lesquelles l'entreprise a des relations contractuelles est une partie prenante « qui fait autorité » (i.e. qui possèdent les trois attributs). La survie de l'entreprise dépend des décisions prises par les parties prenantes qui font autorité et de la satisfaction de leurs demandes. Compte tenu de la taille des entreprises étudiées et du champ de notre étude (la formation), nous formulons l'hypothèse qu'aucune des parties (ap)prenantes ne relèvent de cette catégorie.

concernées ? » (3.2.) et de considérer que l'entreprise était elle-même partie prenante du système éducatif. En effet, si nous reprenons la définition de Freeman (1984 : 25) « *une partie prenante dans l'organisation est tout groupe d'individus ou tout individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs organisationnels* », nous pouvons formuler l'hypothèse suivante : l'entreprise est une partie prenante dans le système éducatif dans la mesure où elle est peut affecter ce dernier (en mettant en œuvre des actions de formation/sensibilisation à destination de ses parties prenantes) et peut être affectée par l'« efficacité » du système éducatif (e.g. qualité de la formation générale, le « *general human capital* » de Becker). Afin d'illustrer ce point, nous avons retenu trois verbatims issus des entretiens.

« L'accès à la culture, la compréhension des évolutions du monde, de la société, pour moi, c'est le rôle de l'école. [...] le rôle de l'entreprise sera plus sur des formations plus professionnelles, techniques pour acquérir des savoir-faire, de savoir être, connaître le monde de l'entreprise, le monde économique. » (#5)

« Je dirais qu'il y a presque une ligne qui dit que, au début les institutions [éducatives] sont responsables presque à 100 %. De 100% on arrive à presque zéro une fois que le parcours formatif institutionnel se termine. Et c'est là qu'entrent en jeu les entreprises qui commencent à grimper en puissance pour arriver à presque 100 %. » (#6)

« Je suis assez, assez favorable à une forme de perméabilité des environnements, pour qu'on soit capable de former les jeunes à réfléchir et à appréhender le monde avec un peu de recul, mais néanmoins avec une capacité à les former, à être opérationnels demain dans les entreprises pour produire des choses, des services et des produits. » (#2)

3.3. L'université d'entreprise et la fondation d'entreprise : les deux « structures » d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)prenantes

D'après Côme, « *la quasi-relation de service qui s'établit entre les firmes et les institutions d'enseignement supérieur, [...] passe par une compréhension mutuelle et une codéfinition des attentes, des besoins et des moyens à mettre en œuvre. Le choix de la forme*

institutionnelle de ce dialogue est une décision stratégique de l'Université, sa réussite et sa richesse sont fonction de son appropriation par les acteurs. Ainsi la construction de la forme institutionnelle des relations universités-entreprises [...] (création de services ou d'organismes dédiés) est le résultat tout à la fois des initiatives prises par les diverses parties prenantes et de l'adaptation des formes originelles à l'évolution des contraintes internes et externes pesant sur les universités [...]. » (2011 : 108). En transposant la thèse de Côme aux relations entreprises - parties (ap)renantes, le troisième résultat de notre recherche est l'identification de deux structures d'interface entre les entreprises du CAC 40 et leurs parties prenantes lorsqu'il est question de formation : l'université d'entreprise et la fondation d'entreprise.

74% des entreprises étudiées spécifient dans leur document d'enregistrement universel le nom de leur « université d'entreprise » (e.g. Université AirLiquide ; Alstom University ; ENGIE Schools ; Kering Learning ; Orange Campus ; etc.) les autres évoquent l'existence d'une plateforme en ligne dédiée à la formation mais ne précisent pas le nom. Ces universités d'entreprise sont gérées généralement par les salariés de la direction des Ressources Humaines et de façon plus marginale par une direction/équipe dédiée (e.g. Direction *Learning & Development* chez Renault). Ces équipes sont notamment chargées de faire évoluer l'offre de formation pour qu'elle corresponde aux attentes des salariés et qu'elle réponde aux besoins (d'évolution) du secteur.

Avant de recueillir ces données, nous n'avions pas identifié dans la littérature « l'avènement » des fondations d'entreprise. 82% des entreprises étudiées mentionnent en effet dans leur document d'enregistrement universel 2020 la fondation d'entreprise. Par ailleurs, nous avons constaté en effectuant des recherches complémentaires sur Internet, que parmi les rares sociétés ne l'ayant pas mentionné, certaines les avaient créées depuis. À titre d'exemple, le 19 mai 2022 Vivendi a annoncé la création de sa fondation d'entreprise. Il s'agit donc d'une « pratique » presque aussi répandue que la création d'une « université d'entreprise ».

Deux éléments ont particulièrement attiré notre attention lorsque nous nous sommes penchés sur les structures d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)renantes. Premièrement, nous avons été frappés par l'isomorphisme institutionnel qui caractérise ses structures. L'isomorphisme désigne le fait que les organisations qui exercent leurs activités dans un champ donné vont revêtir les mêmes caractéristiques (e.g. créer les mêmes structures), parce qu'elles s'influencent mutuellement. L'isomorphisme institutionnel désigne le fait que les

organisations vont revêtir les mêmes traits institutionnels afin de garantir leur conformité aux attentes des acteurs qui agissent dans leur champ. Nous mentionnions précédemment l'étonnement suscité par le nombre d'entreprises qui avaient créé une fondation d'entreprise. Au-delà de cet aspect « quantitatif », nous avons également été étonnés de noter que 91% de ces fondations déclarent s'engager dans le domaine de « l'éducation ». Parmi l'ensemble des enjeux possibles, celui de l'insertion professionnelle et sociale des jeunes, et notamment celle des jeunes issus de quartiers défavorisés, revient de façon très significative. Ce constat a été corroboré par les résultats de nos entretiens, comme l'illustre le verbatim ci-dessous.

« On est vraiment focalisé sur les jeunes exclus du système scolaire ou en voie de déscolarisation, des jeunes qui sont ceux qui s'ennuient à l'école, les jeunes dans les quartiers défavorisés, dans les zones d'éducation prioritaire. » (#5)

Deuxièmement, nous avons remarqué que les universités d'entreprise et les fondations d'entreprise influencent de deux manières la participation de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes : ces deux structures sont à la fois habilitantes et contraignantes (Giddens, 1984). Elles donnent en effet aux acteurs un cadre d'action, tout en imposant certaines règles et normes qui constituent des limites à l'action. Nous avons retenu le verbatim ci-dessous à titre d'exemple.

« On a un programme d'actions solidaires qui s'appelle XXXX où on permet aux salariés de s'engager sur leur temps de travail en participant à des actions solidaires qui sont proposées par des associations partenaires sur une plateforme. Ils peuvent s'engager à hauteur de quelques heures par jour, une demi-heure, une demi-journée. Des missions ponctuelles d'une demi-journée à quelque chose de beaucoup plus régulier en 1h par semaine ou 2h par semaine d'accompagnement sur toute l'année d'un jeune, par exemple, en soutien scolaire ou en mentoring. » (#5)

3.4. Le management du capital humain et la recherche de légitimité : les deux objectifs prééminents de la participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes

Le quatrième résultat de notre recherche est que les entreprises du CAC 40 ont deux objectifs prééminents lorsqu'elles mettent en œuvre des « actions de formation » à destination de leurs parties prenantes.

leurs activités. À la différence de la première justification, celle-ci est apparue de façon implicite, si ce n'est dans certains entretiens où elle a été exprimée de façon explicite. D'après Igalens, « *le reporting RSE n'a pas pour objet exclusif ni essentiel de fournir une mesure des réalisations de l'entreprise mais, plutôt, de légitimer l'entreprise et notamment ses activités et leurs conséquences.* » (2007 : 132). Nous avons été étonnés en particulier par un élément : la référence très fréquente aux Objectifs de développement durable (ODD) établis par l'ONU. 72% des entreprises étudiées font référence aux ODD. Parmi les 17 objectifs, un seul concerne l'éducation : l'ODD 4 « *Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et de promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* »²⁷. Parmi les entreprises qui font référence aux ODD, 71% d'entre elles citent l'ODD 4. Nous avons pu noter que celles qui ne le citent pas, citent « à la place » l'ODD 8 « *Promouvoir une croissance économique soutenue, partagée et durable, le plein emploi productif et un travail décent pour tous* »²⁸. Le choix des entreprises de faire référence aux ODD constitue l'une des expressions de leur souhait de créer et/ou renforcer leur légitimité vis-à-vis de leurs parties prenantes. Par cette référence, elles espèrent un « *transfert de la légitimité de l'ONU vers celle de l'entreprise, alors même qu'aucune assurance n'est fournie sur l'effectivité des principes auxquels l'entreprise a souscrit.* » (Igalens, 2007 : 151).

La participation des entreprises du CAC 40 à la formation de leurs parties prenantes découlent d'une double logique argumentative que nous pouvons illustrer à l'aide de deux verbatims qui font références à deux des sept cités identifiées par Boltanski et Thévenot (1991) : la cité industrielle où la valeur suprême est la performance et la cité civique où la valeur suprême est le collectif.

« *Il y a aussi une nécessité de mettre à niveau les compétences pour être performants et pour répondre aux enjeux du business.* » (#2)

« *Les entreprises agissent en tant qu'acteurs de la société et pas seulement [en tant qu'] acteurs économiques pour maximiser le profit, mais en tant qu'acteurs pour l'éducation [...]. Je pense qu'il en va de l'acceptabilité, voire à terme de la pérennité des entreprises.* » (#5)

²⁷ <https://unric.org/fr/odd-4/> [Consulté le 14 août 2022]

²⁸ <https://unric.org/fr/odd-8/> [Consulté le 14 août 2022]

Synthèse des résultats

Quelles actions sont mises en œuvre ? Les entreprises du CAC 40 mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation des parties prenantes : formation continue des salariés, offres de stages et d'alternance, création de CFA d'entreprise, partenariats académiques (selon trois modalités), actions de formation/sensibilisation auprès des fournisseurs, des sous-traitants, des clients et de la société civile, mécénat financier et de compétences et financement de l'apprentissage et des formations technologiques et professionnelles via la taxe d'apprentissage.

Quelles sont les parties prenantes concernées ? Les actions mises en œuvre par les entreprises du CAC 40 en faveur de la formation s'adressent aux salariés, aux clients, aux fournisseurs/sous-traitants et à la société civile. Afin de les désigner, nous avons créé le néologisme « parties (ap)renantes ».

Quelles sont les structures qui mettent en œuvre ces actions ? L'université d'entreprise et la fondation d'entreprise sont les deux « structures » d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)renantes. Les « actions de formation » sont mises en œuvre à la fois par les équipes en charge des Ressources humaines et les équipes en charge de la fondation d'entreprise. Les équipes en charge de la RSE sont chargées de la stratégie et du *reporting*.

Pour quelles raisons les entreprises mettent en œuvre ces actions ? Les deux objectifs prééminents de la participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes sont le management du capital humain et la recherche de légitimité vis-à-vis des parties prenantes.

4. CONTRIBUTIONS, LIMITES ET PISTES DE RECHERCHES

Dans cette partie, nous discutons trois axes de contributions de notre recherche (4.1. ; 4.2. et 4.3.) avant de suggérer de futures recherches ouvertes par les limites de ce travail (4.4.).

4.1. Contribution théorique

En s'intéressant au rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes (i.e. de leurs salariés, de leurs fournisseurs/sous-traitants, de leurs clients et de la société civile), notre travail invite à s'interroger quant à l'émergence d'une responsabilité éducative²⁹ de l'entreprise. En effet, dans la mesure où la RSE désigne « *l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales et leurs relations avec les parties prenantes* » (Commission Européenne, 2011 : 4) d'une part, et que les entreprises mettent en œuvre des actions de formation à destination de leurs parties prenantes d'autre part, le concept de « responsabilité éducative de l'entreprise » nous semble pertinent. Les actions mises en œuvre par les entreprises en faveur de la formation de leurs parties prenantes (cf. 3.1.) relèvent en effet d'une démarche volontaire et non d'une obligation légale (à l'exception du règlement de la taxe d'apprentissage). En l'absence d'une définition préalable de la responsabilité éducative de l'entreprise (REE), nous pourrions nous inspirer de celle de la RSE donnée par la Commission Européenne et définir la REE de la façon suivante : « l'intégration volontaire par les entreprises de préoccupations éducatives à leurs activités commerciales et leurs relations avec les parties prenantes ». Cependant, nous pouvons reprocher à cette définition son caractère abstrait. Qu'est-ce que les « préoccupations éducatives » désignent-elles ? Nous suggérons de préciser la définition ainsi : « l'intégration volontaire par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et leurs relations avec les parties prenantes ». Cette définition ne nous apparaît toutefois pas entièrement satisfaisante dans la mesure où elle omet une idée qui nous semble importante : le fait qu'il existe des « structures » d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)prenantes. Nous proposons donc dans le cadre de ce mémoire de recherche de retenir la définition suivante de la responsabilité éducative de l'entreprise : « l'intégration volontaire par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs

²⁹ Nous préférons l'adjectif « éducatif » à celui de « formatif », car le premier traduit mieux l'idée d'apprentissage tout au long de la vie.

activités commerciales et la création/dotation de structures facilitant leur participation à la formation de leurs parties prenantes ».

En effectuant une recherche de l'expression « responsabilité éducative de l'entreprise » sur Factiva³⁰, nous avons trouvé seulement deux sources francophones qui y faisaient référence³¹. Comment expliquer cette (très) faible diffusion/appropriation du concept ? Sans répondre définitivement à cette question, nous suggérons ici trois hypothèses. Premièrement, les acteurs sociaux-économiques ne considèrent pas que la formation constitue une responsabilité de l'entreprise (i.e. du système productif) car elle constitue la « responsabilité » du système éducatif³². Deuxièmement, même si cette responsabilité peut être exercée conjointement par les systèmes éducatif et productif, les acteurs sociaux-économiques ne jugent pas cela souhaitable, craignant que cet exercice par l'entreprise d'une responsabilité éducative ne conduise à « *articuler étroitement (voire exclusivement) tout acte de formation à une intention de développement professionnel des individus, en laissant à l'individu la responsabilité de son développement personnel* » (Wittorski, 2008 : 110). Troisièmement, les acteurs sociaux-économiques trouvent « excessif » le terme « responsabilité » pour qualifier le rôle de l'entreprise dans la formation de ses parties prenantes, parce qu'il renvoie à l'idée d'obligation ou de nécessité morale.

Ces hypothèses n'invalident pas le fait que les entreprises du CAC 40 mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation des parties prenantes, et que le concept de responsabilité éducative nous semble pertinent pour désigner ces dernières dans la mesure où elles constituent des modalités particulières d'exercice par les entreprises de leur responsabilité sociétale. Elles nous invitent plutôt à nous demander s'il n'existerait pas un concept plus adéquat pour désigner ce phénomène. S'inspirant du concept de « fonctionnalisation économique de l'enseignement » (Bongrand, 2012), nous suggérons que le concept de « fonctionnalisation éducative de l'entreprise » permet peut-être de dépasser les trois « objections » précédemment évoquées. S'inspirant de la définition de Bongrand de la fonctionnalisation économique de l'enseignement (2012 : 36)³³, nous proposons de définir la

³⁰ Factiva est un logiciel de veille regroupant des sources de presses internationales.

³¹ 4 sources dont 2 doublons (horodatage : 8 août 2022).

³² Ce point constitue à titre d'exemple une différence significative entre la responsabilité éducative de l'entreprise et la responsabilité environnementale de l'entreprise.

³³ Fonctionnalisation économique de l'enseignement : « *Processus qui conduit des agents à reconnaître – en même temps qu'à vouloir maîtriser – des effets économiques de l'enseignement* » (Bongrand, 2012 : 36).

fonctionnalisation éducative de l'entreprise en tant que : « processus qui conduit des agents du système productif à (vouloir) exercer un rôle dans la formation des individus ». Le concept de fonctionnalisation éducative de l'entreprise n'invalide pas la pertinence de celui de responsabilité éducative de l'entreprise. À l'inverse, il apporte un éclairage complémentaire.

4.2. Contribution méthodologique

En élaborant une grille d'analyse des documents d'enregistrement universel (tableau 5) pour réaliser l'analyse thématique des données secondaires, notre travail identifie des critères qui pourraient potentiellement permettre de mettre en œuvre/d'évaluer une démarche de responsabilité éducative de l'entreprise. S'inspirant de l'approche stratégique des enjeux extra-financiers d'Ackerman et Bauer (1976), nous mettons en évidence quatre étapes d'une démarche de responsabilité éducative de l'entreprise.

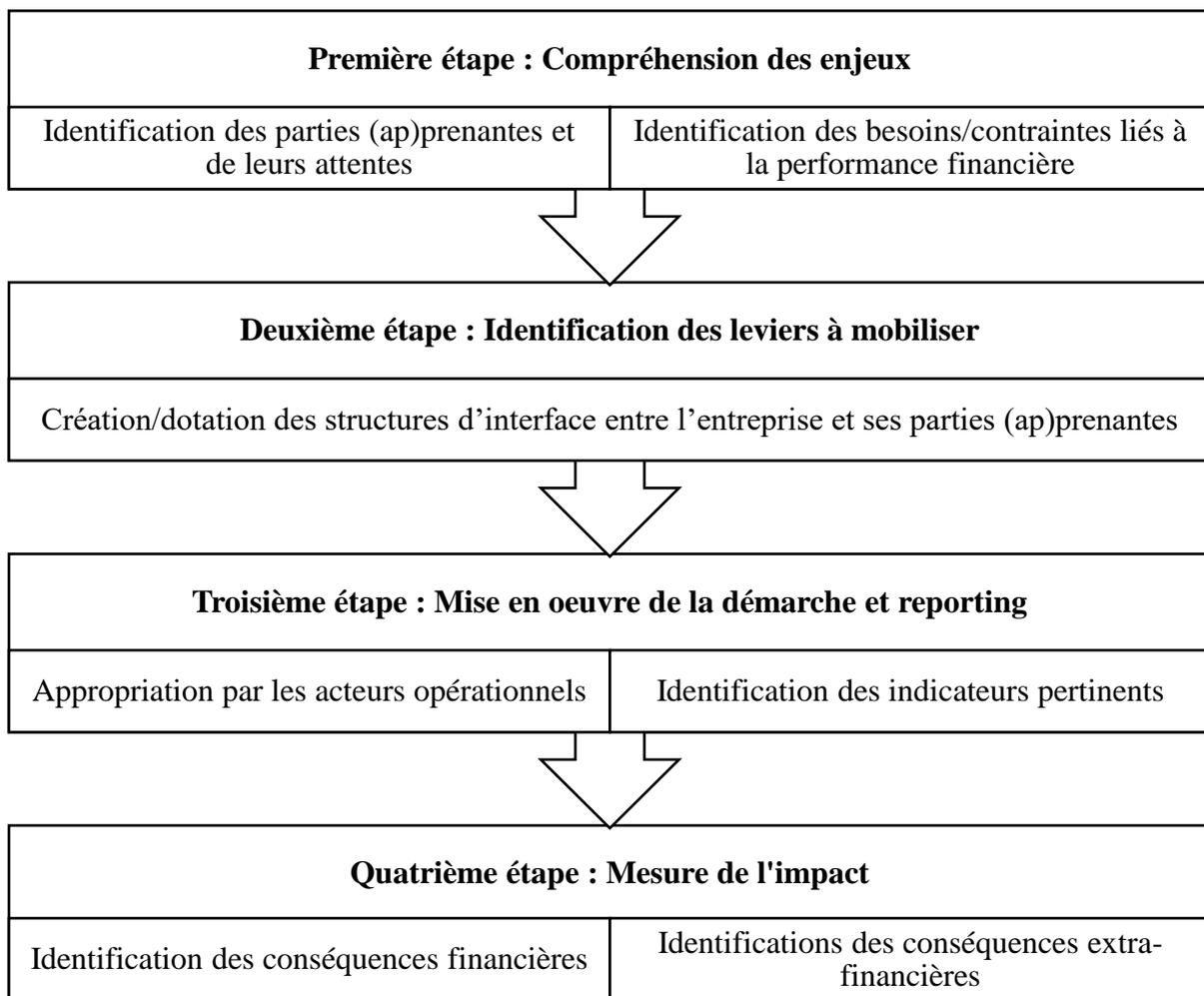


Figure 12 : Les quatre étapes d'une démarche de responsabilité éducative de l'entreprise

4.3. Contribution managériale

En s'intéressant au rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes, notre travail met en évidence les interactions multiples et complexes entre système productif et système éducatif. La principale contribution managériale de ce mémoire de recherche réside dans l'identification des principaux acteurs qui influencent la façon dont l'entreprise exerce un rôle dans la formation de ses parties prenantes et qui sont de ce fait susceptibles d'être intéressés par les résultats présentés : (1) les dirigeants/managers souhaitant que leur entreprise exerce un rôle dans la formation de leurs parties prenantes ; (2) les salariés de l'entreprise (Direction des Ressources Humaines, Fondation d'entreprise et Direction en charge de la RSE) chargés de la conception et de la mise en œuvre des « actions de formation » ; (3) les sociétés de conseil (spécialisées ou non dans le domaine de la RSE) ; (4) les acteurs de la formation (e.g. établissement d'enseignement supérieur, CFA, etc.) ; (5) les groupes (organisés ou non) qui représentent les intérêts des parties prenantes (e.g. syndicats, associations de consommateurs, ONG, etc.).

4.4. Limites et pistes de recherche

Notre travail comporte trois principales limites qui ouvrent la voie à de prochaines recherches.

En premier lieu, notre analyse se situe au sein d'un cas spécifique à double titre ce qui limite la potentielle généralisation. D'une part, les entreprises étudiées dans le cadre de ce mémoire de recherche (i.e. les entreprises du CAC 40) ne sont pas représentatives du système productif français. De futures recherches pourraient s'intéresser à titre d'exemple au rôle des microentreprises³⁴ dans la formation de leurs parties prenantes ou à celui des petites et moyennes entreprises (PME)³⁵ dans la formation de leurs parties prenantes. D'autre part, notre analyse se limite au contexte français. De futures recherches pourraient s'intéresser à d'autres

³⁴ D'après l'INSEE, « les microentreprises (MIC) occupent moins de 10 personnes, et ont un chiffre d'affaires annuel ou un total de bilan n'excédant pas 2 millions d'euros ». En 2019, la France compte 3,9 millions de MIC, soit 96,1% de l'ensemble des entreprises en France (INSEE).

³⁵ D'après l'INSEE, « les petites et moyennes entreprises (PME) sont celles qui, d'une part, occupent moins de 250 personnes, d'autre part, ont un chiffre d'affaires annuel n'excédant pas 50 millions d'euros ou un total de bilan n'excédant pas 43 millions d'euros ». En 2019, la France compte 153 000 PME hors MIC, soit 3,7% de l'ensemble des entreprises en France (INSEE).

contextes nationaux. Le contexte allemand pourrait constituer un terrain de recherche particulièrement pertinent dans la mesure où il se caractérise par un « système dual » qui repose sur une forte intrication du système éducatif et du système productif.

En second lieu, compte tenu du caractère exploratoire de notre enquête, il conviendrait d'approfondir les résultats avec une étude quantitative. De futures recherches pourraient reposer sur l'exploitation statistique d'un grand nombre de données recueillies auprès des acteurs qui influencent la façon dont l'entreprise exerce un rôle dans la formation de ses parties prenantes.

En troisième et dernier lieu, il conviendrait de confronter les résultats et les contributions au regard d'une part des salariés travaillant au sein de la Direction des Ressources Humaines, de la Fondation d'entreprise et/ou de la Direction en charge de la RSE d'entreprises du CAC 40, et d'autre part des parties (ap)prenantes (i.e. salariés, fournisseurs/sous-traitants, clients et société civile).

Synthèse des contributions, limites et pistes de recherches

Contribution théorique : Proposition de deux définitions :

- Responsabilité éducative de l'entreprise : l'intégration volontaire par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et la création/dotation de structures facilitant leur participation à la formation de leurs parties prenantes
- Fonctionnalisation éducative de l'entreprise : processus qui conduit des agents du système productif à (vouloir) exercer un rôle dans la formation des individus

Contribution méthodologique : Identification des quatre étapes d'une démarche de responsabilité éducative de l'entreprise :

- Compréhension des enjeux (identification des parties (ap)prenante et de leurs attentes + identification des besoins/contraintes liés à la performance financière)
- Identification des leviers à mobiliser (création/dotation des structures d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)prenantes)
- Mise en œuvre de la démarche et *reporting* (appropriation par les acteurs opérationnels + identification des indicateurs pertinents)
- Mesure de l'impact (identification des conséquences financières + extra-financières)

Contribution managériale : Identification des principaux acteurs de la responsabilité éducative de l'entreprise :

- Les dirigeants/managers
- Les salariés de l'entreprise chargés de la conception et de la mise en œuvre des « actions de formation »
- Les sociétés de conseil en stratégie RSE
- Les acteurs de la formation
- Les groupes qui représentent les intérêts des parties prenantes

Limites et pistes de recherche :

- Faible potentiel de généralisation
- Caractère exploratoire de l'enquête
- Absence de confrontation des résultats auprès d'acteurs du terrain

CONCLUSION

En 1971, Bertrand Schwartz (1975 : 175) affirmait pour l'Unesco « *L'environnement changeant constamment, il faut que l'éducation soit permanente : c'est la continuité dans le temps. Et, comme l'environnement est « global » l'éducation elle-même ne saurait différencier ces différents aspects et n'en privilégier qu'un en totale ignorance des autres : c'est la continuité dans l'espace* ». D'après Carton (1984 : 78), « *Si cette dernière [l'éducation permanente] n'a pas rencontré dans les faits l'écho qu'elle visait à obtenir, la réflexion qui l'a entourée a cependant permis de mettre à jour – à propos de la formation – un des objectifs qui vise le développement des interactions entre éducation et travail productif* ». Exactement 50 ans plus tard en 2021, Jean-Michel Blanquer, alors ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, déclarait : « *Cette première édition de l'université École-Entreprise, pour laquelle je remercie vivement les intervenants, les élèves et leurs professeurs qui se sont impliqués dans l'organisation, illustre les liens que nous pouvons cultiver et développer entre le monde de l'éducation et le monde du travail et de l'économie, pour être au rendez-vous de tous les grands enjeux de demain* »³⁶. Les phénomènes d'interpénétration entre logiques éducatives et logiques économiques, s'ils ne sont pas nouveaux, connaissent une résonance particulière aujourd'hui. D'où l'interrogation qui a guidé ce travail : comment les entreprises participent-elles à la formation de leurs parties prenantes ?

Pour répondre à cette question, ce mémoire de recherche s'est intéressé au cas particulier des entreprises du CAC 40 et a mis en évidence que ces dernières mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation de leurs parties prenantes. Les « contours » de ces actions de formation sont plus ou moins « nets » : formation continue des salariés, offres de stages, offres d'alternance, création d'un CFA d'entreprise, partenariats académiques, actions de sensibilisation, mécénat de compétences, mécénat financier, etc. Ces actions s'adressent à la fois aux salariés, aux clients, aux fournisseurs/sous-traitants et à la société civile. Afin de les désigner, nous avons créé le néologisme « parties (ap)prenantes ». L'université d'entreprise et la fondation d'entreprise sont les deux « structures » d'interface entre l'entreprise et ses parties (ap)prenantes. Les « actions de formation » sont ainsi mises en œuvre à la fois par les équipes en charge des Ressources humaines et les équipes en charge de la fondation d'entreprise. Les équipes en charge de la RSE sont chargées de la stratégie et du *reporting*. Les deux objectifs

³⁶ Première université École-Entreprise au service de la formation et de l'insertion professionnelle. Poitiers 7 et 8 octobre 2021.

prééminents de la participation de l'entreprise à la formation de ses parties prenantes sont le management du capital humain et la recherche de légitimité vis-à-vis des parties prenantes.

Interroger la légitimité de l'entreprise à exercer un rôle dans la formation de ses parties prenantes ne constitue absolument pas l'objet de ce travail. Ce mémoire de recherche ambitionne de mieux comprendre les modalités selon lesquelles et les conditions dans lesquelles un groupe particulier d'entreprises (i.e. les entreprises du CAC 40) participe à la formation de leurs parties prenantes. En étudiant le rôle des entreprises du CAC 40 dans la formation de leurs parties prenantes, notre travail invite à s'interroger quant à l'émergence d'une responsabilité éducative de l'entreprise (REE). Compte tenu du fait que les entreprises du CAC 40 mettent en œuvre une multiplicité d'actions en faveur de la formation des parties prenantes, le concept de responsabilité éducative nous semble en effet pertinent pour désigner ces dernières dans la mesure où elles constituent des modalités particulières d'exercice par les entreprises de leur responsabilité sociétale. S'intéresser au concept de responsabilité éducative de l'entreprise ne signifie pas souligner l'apparition du rôle de l'entreprise dans la formation des individus. Le rôle de l'entreprise dans la formation des individus est un fait ancien, même s'il connaît dans notre contexte politique actuel une réaffirmation certaine, notamment au travers de l'apprentissage³⁷. En ayant pour objet sous-jacent l'exploration du concept de responsabilité éducative de l'entreprise, notre recherche inscrit le rôle de l'entreprise dans la formation des individus dans le champ théorique et stratégique de la RSE et permet ce faisant de mieux comprendre ce phénomène global, mal délimité, évolutif et complexe. En l'absence d'une définition préalable de la REE, nous proposons la définition suivante : « l'intégration volontaire par les entreprises de logiques, d'exigences et d'impératifs éducatifs dans leurs activités commerciales et la création/dotation de structures facilitant leur participation à la formation de leurs parties prenantes ».

Parmi les nombreuses questions laissées en suspens par ce mémoire de recherche, nous souhaitons en évoquer une relative au concept de responsabilité : si responsabilité éducative de l'entreprise il y a, s'agit-il d'une responsabilité *a posteriori* de l'entreprise (est-ce que l'entreprise agit ou non de façon responsable par rapport à ses parties (ap)prenantes ?) ou *a priori* de l'entreprise (en tant qu'entité responsable de la formation de ses (ap)prenantes, comment l'entreprise peut/doit-elle agir ?) ?

³⁷ Le développement des formations en apprentissage est devenu depuis 2018 un objectif prioritaire du Gouvernement.

BIBLIOGRAPHIE

Ackerman R.W. (1975). *The Social Challenge to Business, Cambridge, Massachusetts and London, England*, Harvard University Press.

Ackerman R.W. & Bauer R.A. (1976). *Corporate Social Responsiveness – The Modern Dilemma*, Reston Virginia.

Acquier, A. & Aggeri, F. (2015). Une généalogie de la pensée managériale sur la RSE. (French). *Revue Française de Gestion*, 41(253), 387–413.

Adams C.A., Hill W.Y. et Roberts C.B., (1998). Corporate social reporting practices in western europe : legitimating corporate behaviour ?, *British Accounting Review*, 30, 1-21.

Autier, F. (2005). Human capital. Beyond the fad, what the analogy really tells, communication *AGRH*, Paris.

Axjonow, A., Ernstberger, J. & Pott, C. (2018). The Impact of Corporate Social Responsibility Disclosure on Corporate Reputation: A Non-professional Stakeholder Perspective. *Journal of Business Ethics*, 151(2), 429–450.

Azaghough, W. (2020). *Essais sur le capital humain à travers une approche néo-institutionnelle*. Bordeaux, dans le cadre de l'École doctorale Entreprise, économie, société (Pessac, Gironde).

Ballet, J. (2010). La responsabilité sociale de l'entreprise : De l'action responsable à la responsabilité de l'action. *Revue de l'organisation responsable*, 5, 31-38.

Bauer, R.A. & Fenn, D.H. (1972). *The corporate Social Audit*, New York, Russel Sage Foundation.

Becker, G. S. (1964). *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, New York.

Berkowitz, H. (2016). *Les méta-organisations rendent-elles performatif le développement durable? Stratégies collectives dans le secteur pétrolier*. Gestion et management. Université Paris Saclay.

Blind, S. (1977). Les relations de la firme avec ses parties prenantes. *Revue Française de Gestion*, 12-13.

Boltanski, L., & Thevenot, L. (1991). *De la justification Les économies de la grandeur*. Paris, Gallimard, collection Essais.

Bongrand, P. (2012). La mise en système et l'économicisation de l'enseignement en France au début des années 1950 : la fonctionnalisation d'une institution. *Politix*, De Boeck Supérieur, 98(2), 35-56.

Bowen, H.R. (1953). *Social Responsibilities of the Businessmen*, New York, Harper & Brothers.

Brucy, G. (2000). Le système français de formation professionnelle : mise en perspective historique. *Entreprises et Histoire*, 26(3), 45-62.

Cappelletti, L., & Baker, R.C. (2010). Developing human capital through a pragmatic action research: a French case study, *Action Research*, Sage Publications, 8(2), 211-232.

Cappelletti, L. (2012). Chapitre 5. Le management de la volatilité du capital humain, dans : L. Cappelletti, *Le contrôle de gestion de l'immatériel : Une nouvelle approche du capital humain*, Paris : Dunod, 125-154.

Carroll, A.B. (1979). A Three Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance, *Academy of Management Review*, 4 (4), 497-505.

Carroué, L. (2013). Introduction. Dans : , L. Carroué, *La France : les mutations des systèmes productifs*, 3-6.

Carton, M. (1984). *L'éducation et le monde du travail*. Paris. Unesco.

Chambard, O. & Le Cozanet, L. (2015). Introduction : Nouveaux éclairages sur les relations entre enseignement supérieur et monde économique, *Formation emploi*, 132, 7-13.

Champy-Remoussenard, P. (2015). Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs, *Revue française de pédagogie*, 190, 15-28.

Chapuis, R. (2014). Les relations École-Entreprise : les leçons de l'histoire. *Administration & Éducation*, 141 (1), 9-15.

Clarkson, M.B.E. (1995), A Stakeholder Framework for analysing and evaluating Corporate Social Performance, *Academy of Management Review*, 20(1), 92-117.

Coff, R. (1997). Human assets and management dilemmas: coping with hazards on the road to resource-based theory, *Academy of Management Review*, 22(2), 374-402.

Côme, T. (2011). Quelle structure pour optimiser les relations université-entreprises?. *Management & Avenir*, 45 (5), 107-125.

Commission Européenne. (2011). Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions Responsabilité sociale des entreprises : une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014.

Costantini, C. (2019). Système éducatif: (education system – sistema de educación). Dans : Agnès Vandeveldde-Rougale éd., *Dictionnaire de sociologie clinique*, 629-633.

Davadie, P. (2020). *Le directeur sûreté, un personnage en quête de légitimité. Une analyse organisationnelle de la fonction sûreté*. Université Panthéon-Assas, école doctorale d'économie, gestion, information et communication.

Di Maggio P.J. & Powell W.W. (1983). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields, *American Sociological Review*, 48, 147-160.

Donaldson, T. & Preston, L. E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications, *Academy of Management Review*, 20 (1), 65-91.

Dormoy-Rajramanan, C. (2015). L'ouverture de l'Université vers le monde extérieur autour de 1968 : entre consensus partiel, polarisation et compromis, *Formation emploi*, 132, 15-32.

Drucker P.F. (1954). *The practice of management*, Paris, Éditions d'Organisation.

Elabe. (2018). *A quoi servent les entreprises?*. Enquête pour l'Institut de l'Entreprise et Le Parisien.

Epstein, E.M. (2002). The Field of Business Ethics in the United States: Past, Present and Future, *Journal of General Management*, 28(2), 1-29.

Everaere, C. & Valéau, P. (2012). La G.R.H. dans les organisations de l'économie sociale et solidaire. Dans : Emmanuel Bayle éd., *Management des entreprises de l'économie sociale et solidaire: Identités plurielles et spécificités*, 109-155. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Fombonne, J. (2001). *Personnel et DRH. L'affirmation de la fonction Personnel dans les entreprises (France, 1830-1990)*, Vuibert, Paris.

Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: a stakeholder approach*. Boston: Pitman.

Friedman, M. (1970). The Responsibility of Business Is to Increase Its Profits », *New York Times Magazine*, 33, 122-126.

Frimousse, S. & Peretti, J. (2020). Impact social positif et création de valeur. *Question(s) de management*, 27, 91-130.

Fry F. et Hock R.J., (1976). Who claims corporate responsibility ? The biggest and the worst, *Business and Society Review/Innovation*, 18, 62-65.

Gendron, C. & Bouchard, N. (2015). La responsabilité en éducation : transformations, ruptures et contradictions. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(1), 13–23.

Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), 15–31.

Gond, J. & Igalens, J. (2020). *La responsabilité sociale de l'entreprise*. Presses Universitaires de France.

Goujon Belghit, A., Bourgain, M., & Gilson, A. (2016). Retour sur la notion de capital humain individuel des jeunes à travers l'investissement en formation initiale et l'insertion professionnelle en France. *Vie & sciences de l'entreprise*, 202(2), 88-108.

Guthrie J. & Parker L.D., (1989), Corporate social reporting : a rebuttal of legitimacy theory, *Accounting and Business Research*, 19 (76), 343-352.

Hatch N.W & Dyer J.H. (2004). Human capital and learning as a source of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*. 25, 1155-1178.

Heald, M. (1970). *The Social Responsibilities of Business. Company and Community, 1900-1960*, Cleveland, Press of Case Western Reserve University.

Igalens, J. (2007). L'analyse du discours de la RSE à travers les rapports de développement durable. *Revue Finance-Contrôle-Stratégie*, 129-155.

Ji, Y. G., Tao, W., & Rim, H. (2022). Theoretical Insights of CSR Research in Communication from 1980 to 2018: A Bibliometric Network Analysis. *Journal of Business Ethics*, 177(2), 327–349.

Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et constitution de pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion Des Ressources Humaines*, 9(Novembre), 4–17.

Korybski, A. (1998). *Une carte n'est pas le territoire, Prolégomènes aux systèmes non-aristotéliens et à la sémantique générale*. L'Éclat.

Lefebvre, P. (2021). La construction de l'entreprise comme acteur politique de 1945 à nos jours. *Entreprises et histoire*, 104, 55-81

Levitt, T. (1958). The Dangers of Social Responsibility, *Harvard Business Review*, 36, 41-50.

- Matten, D. & Moon, J. (2020). Reflections on the 2018 Decade Award: The Meaning and Dynamics of Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review*, 45(1), 7-28.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*, National Bureau of Economic Research, New York.
- Ministère du Travail. (2021). *Guide Formation des salariés, croissance des entreprises*.
- Mitchell, R. K., Agle, B. R., & Wood, D. J. (1997). Toward a theory of stakeholder identification and salience: Defining the principle of who and what really counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853–886.
- Molinari, L. & Speltini, G. (2007). Représentations sociales de la responsabilité éducative. *Bulletin de psychologie*, 488, 99-113.
- Mullenbach, A. (2007). L'apport de la théorie des parties prenantes à la modélisation de la responsabilité sociétale des entreprises. *La Revue des Sciences de Gestion*, 223, 109-120.
- Oxibar, B. (2005). La diffusion d'information sociétale : outil de mesure et déterminants. Une comparaison multisupports. *Comptabilité et Connaissances*, 1–28.
- Paillé, P. & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*.
- Picavet, E. (2020). Vers une éthique du futur institutionnelle. Les concepts de responsabilité dans la RSE à la lumière de l'héritage de Jonas. *Revista de Filosofia*, 32(57), 734-753.
- Postel, N. & Sobel, R. (2013). *Dictionnaire critique de la RSE*. Presses universitaires du Septentrion.
- Renouard, C. (2021). Fondements éthiques de la responsabilité politique de l'entreprise dans l'anthropocène : de la raison d'être à la responsabilité systémique. *Entreprises et histoire*, 104, 164-183
- Riley, S. M., Michael, S. C., & Mahoney, J. T. (2017). Human capital matters: Market valuation of firm investments in training and the role of complementary assets. *Strategic Management Journal*, 38(9), 1895–1914.
- Roberts R.W., (1992). Determinants of corporate social responsibility disclosure : an application of stakeholder theory, *Accounting, Organizations and Society*, 17(6), 595-612.
- Schulz, T. W. (1961). Investment in Human Capital, *The American Economic Review*, 51(1).

Schwartz, B. (1975). L'éducation ne peut plus être que continue dans le temps et dans l'espace. In: Unesco. *L'éducation en devenir*. Les Presses de l'Unesco.

Smith, A. (1776). *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*.

Solow, R. (1956). A contribution to the theory of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, 70, 65-94.

Thiétart, R. (2014). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.

Ullmann A., (1985). Data in search of a theory : a critical examination of the relationship among social performance, social disclosure and economic performance of U.S. firms, *Academy of Management Review*, 10(3), 540-577.

VersLeHaut. (2018). *Manifeste pour la responsabilité éducative des entreprises*.

Voynnet Fourboul, C. (2019). *Guide du Mémoire de Master en gestion. L'orientation qualitative*.

Watts R. & Zimmerman J. (1978). Towards a positive theory of the determination of accounting standards, *The Accounting Review*, 1, 112-134.

Wittorski, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés, *Formation emploi*, 101, 105-117.

Woodward, D., Edwards, P., & Birkin, F. (1996). Organizational Legitimacy and Stakeholder Information Provision. *British Journal of Management*, 7(4),329-347.

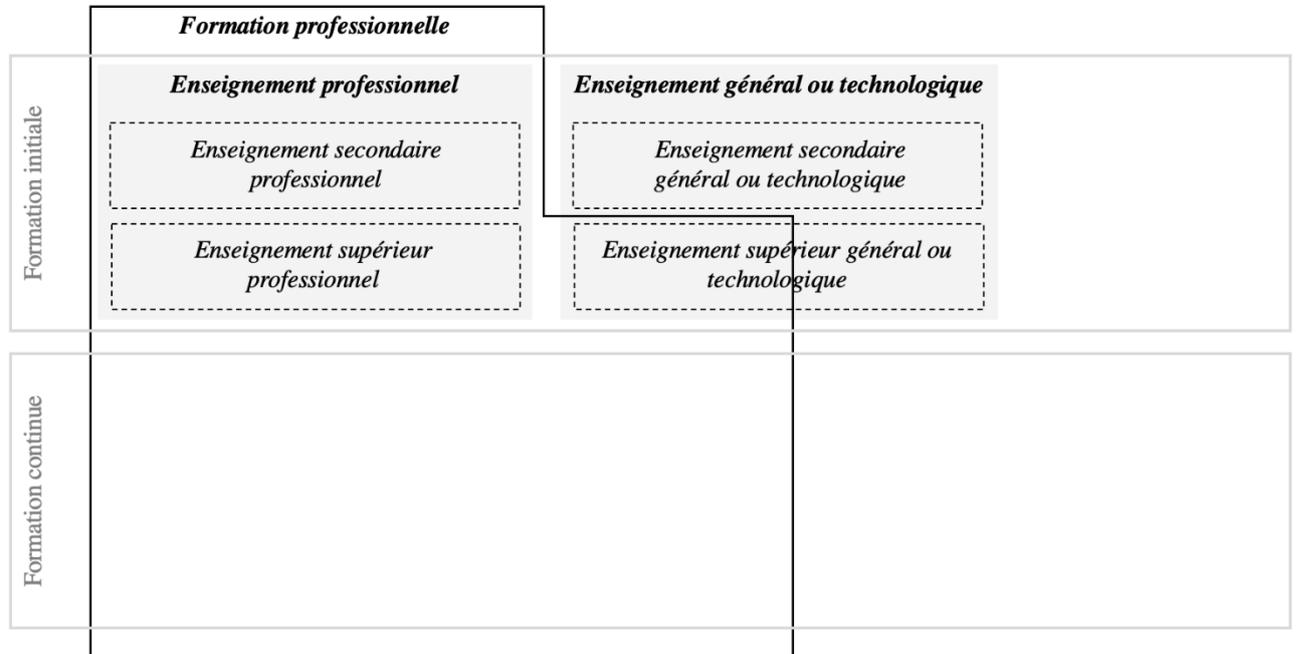
Yin, R. K. (1981). The case study crisis: some answers. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 58-65.

Zeghal D. & Ahmed S.A., (1990), Comparison of social responsibility information. Disclosure media used by Canadians firms, *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 3(1), 38-53.

ANNEXES

Annexe 1

Figure 1 : Distinction entre formation initiale, continue et professionnelle



Annexe 2

Tableau 4 : Listes des entreprises du CAC 40 (4^{ème} trimestre 2021) et données relatives à leurs documents d'enregistrement universel respectifs

Nom de l'entreprise	Secteur d'activité	Document d'enregistrement universel	Langue	Nombre de pages
Air Liquide	Chimie	Document d'Enregistrement Universel 2020	Français	409
Airbus	Aéronautique et défense	Universal Registration Document 2020	Anglais	194
Alstom	Équipements électroniques et électriques	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2019/20	Français	308
ArcelorMittal	Métaux industriels	Rapport de responsabilité sociétale France 2020	Français	35
Atos	Services informatiques	Document d'Enregistrement Universel 2020	Français	420
Axa	Assurances	Document d'Enregistrement Universel 2020	Français	496
BNP Paribas	Banque	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL ET RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2020	Français	672
Bouygues	BTP	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 INCLUANT LE RAPPORT FINANCIER ANNUEL	Français	412
Cap Gemini	Services informatiques	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 RAPPORT FINANCIER ANNUEL	Français	377
Carrefour	Distribution	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2020	Français	406
Crédit Agricole (Assurance)	Assurances	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020	Français	308
Danone	Agroalimentaire	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2020	Français	318
Dassault Systèmes	Services informatiques	Document d'enregistrement universel 2020	Français	284
Engie	Energie	Document d'enregistrement universel 2020 INCLUANT LE RAPPORT FINANCIER ANNUEL	Français	404
EssilorLuxottica	Équipements et services médicaux	Document d'enregistrement universel 2020	Français	356

Hermès	Luxe	Document d'enregistrement universel 2020 INCLUANT LE RAPPORT FINANCIER ANNUEL	Français	536
Kering	Distribution	Document d'enregistrement universel 2020	Français	530
L'Oréal	Luxe	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 Rapport Financier Annuel Rapport Intégré	Français	408
Legrand	Équipements électroniques et électriques	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020	Français	422
LVMH	Luxe	EXERCICE 2020 DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL	Français	336
Michelin	Automobile	Document d'Enregistrement Universel Incluant le Rapport financier annuel, la Déclaration de performance extra-financière, le Plan de Vigilance 2020	Français	488
Orange	Télécommunications	Rapport financier annuel Document d'enregistrement universel 2020	Français	420
Pernod Ricard	Boissons	Document D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL incluant le Rapport financier annuel 2020-2021	Français	324
Publicis	Média	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 Rapport financier annuel	Français	340
Renault	Automobile	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 INCLUANT LE RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2020	Français	484
Safran	Aéronautique et défense	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 intégrant le rapport financier annuel	Français	444
Saint-Gobain	BTP	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 incluant le Rapport financier annuel	Français	400
Sanofi	Pharmaceutique et biotechnologie	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020	Français	397
Schneider Electric	Équipements électroniques et électriques	Document d'Enregistrement Universel 2020 Rapport financier et développement durable	Français	440
Société Générale	Banque	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 RAPPORT FINANCIER ANNUEL 2019	Français	580
Stellantis	Automobile	/	/	/

STMicroelectronics	Matériels et équipements technologiques	STMicroelectronics Annual Report 2020	Anglais	213
Teleperformance	Services	2020 Universal Registration Document	Anglais	364
Thalès	Aéronautique et défense	Document d'enregistrement universel 2020 incluant le Rapport Financier Annuel	Français	326
Total	Energie	Document d'Enregistrement Universel incluant le Rapport financier annuel 2020	Français	540
Unibail	Immobilier	Document d'Enregistrement Universel 2020	Français	468
Veolia	Energie	DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020 RAPPORT FINANCIER ANNUEL	Français	532
Vinci	BTP	ŒUVRER POUR UN MONDE DURABLE : DOCUMENT D'ENREGISTREMENT UNIVERSEL 2020	Français	407
Vivendi	Média	Document d'enregistrement universel 2020	Français	404
Worldline	Services	Document d'enregistrement universel 2020 Rapport financier annuel inclus 2020	Français	476

Annexe 3

Guide d'entretien

1. Pourriez-vous me présenter rapidement les actions mises en œuvre par NOM DE L'ENTREPRISE en faveur de l'éducation et/ou de la formation ?

2. Selon vous, qu'est-ce que cela signifie « agir en faveur de l'éducation et/ou de la formation » ?

3. Qui sont les destinataires des actions que vous mentionniez précédemment ?

4. Quelles sont selon vous les raisons qui poussent NOM DE L'ENTREPRISE à mettre en œuvre ces actions ?

5. Aujourd'hui, on ne parle plus seulement de responsabilité sociale ou sociétale de l'entreprise, mais aussi de responsabilité environnementale de l'entreprise, ou encore de responsabilité numérique de l'entreprise. Comment expliquer, selon vous, qu'on ne parle pas de responsabilité éducative de l'entreprise ?

6. Si les entreprises ont une responsabilité éducative, est-ce qu'elle s'exerce en complément de celle du système éducatif ou est-ce qu'elle entre en concurrence avec celle du système éducatif ?

7. Si vous pouviez mettre en œuvre demain chez NOM DE L'ENTREPRISE l'action de votre choix en faveur de l'éducation et/ou de la formation, quelle serait cette action ?

8. Souhaiteriez-vous ajouter quelque chose qui vous paraît important et que nous n'avons pas évoqué ?

Annexe 4 (1/2)

Tableau 5 : Grille d'analyse des documents d'enregistrement universel

Actions de formation																
Salariés											Clients		Fournisseurs		Société civile	
Collaborateurs					"Jeunes" collaborateurs					Partenariats académiques	Action de sensibilisation / formation		Action de sensibilisation / formation		Action de sensibilisation / formation	
Formation continue					Offres de stages		Offres d'alternance		Ouverture d'un CFA d'entreprise							
Oui/Non	Nom de l'université	Thématiques	% de salariés ayant bénéficié d'une formation	Nb d'heures de formation	Oui/Non	Indicateurs	Oui/Non	Indicateurs	Oui/Non	Oui/Non	Oui/Non	Thématiques	Oui/Non	Thématiques	Oui/Non	Thématiques
Nom de l'entreprise																

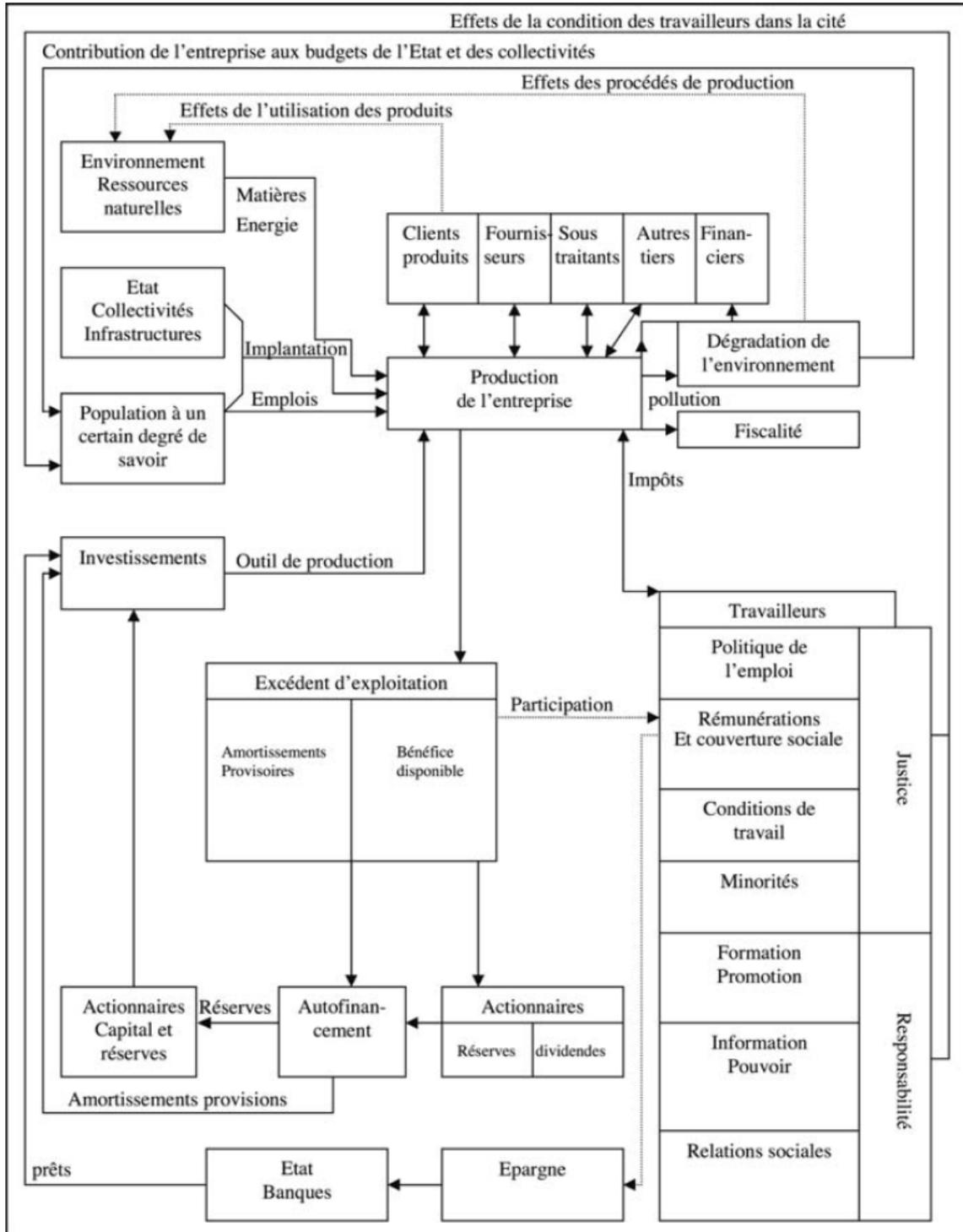
Annexe 4 (2/2)

Tableau 5 : Grille d'analyse des documents d'enregistrement universel

Fondation d'entreprise					Dénomination des parties			ODD	
			Mécénat de compétences	Mécénat financier					
OUI / NON	Nom	Thématiques	OUI / NON	OUI / NON	Titre section	Titre partie	Titre partie bis	Évocation ODD	ODD 4

Annexe 5

Figure 13 : Modélisation des relations de l'entreprise avec ses parties prenantes
(source : Mullenbach, 2007 adapté de Blind, 1977)



Annexe 6

Verbatims choisis

Code interview : 1#

Je ne fais pas partie des RH où il y a effectivement toute une activité de formation qui est je pense un peu comme dans toutes les entreprises.

[...]

Une entreprise n'existe que si elle est en symbiose avec son écosystème. Notre ambition, c'est de mettre en place des formations à la fois pour nos salariés et d'abord pour nos salariés pour préparer le chemin de la transition digitale, mais on est persuadé qu'il faut emmener aussi tous les gens qui travaillent avec nous, tous les sous-traitants, les PME, PMI des environs.

[...]

On est persuadé qu'aujourd'hui, on ne va pas trouver les profils qu'on recherche sur le marché. Parce que si on attend que l'Éducation nationale mette en place des formations qui vont bien pour répondre à la demande alors que la demande évolue à une vitesse extraordinaire, on est sûr qu'on ne trouvera pas. Et ceux qui sont qualifiés pour, ils sont peu nombreux, et vont s'acheter à prix d'or. Donc on est convaincu que la solution, c'est de former soi-même.

[...]

D'abord on met les formations en place pour nous, parce que ça correspond à un besoin immédiat. Ensuite on l'ouvre à l'extérieur parce qu'on est persuadé que ça correspond à un besoin qui va au-delà de nos murs.

[...]

On va mettre en œuvre tout ce qu'il faut pour pouvoir les accompagner vers ces nouveaux métiers. Ça passe par la formation et le recrutement. Il y a des nouveaux métiers qui vont apparaître et d'autres qui vont disparaître. Et ça veut dire qu'il y a des personnes qu'il va falloir faire monter en compétence pour les emmener vers un métier nouveau. Et ça, ça se prépare aujourd'hui, d'où la XXXX Academy.

[...]

L'Éducation nationale est en retard et n'est pas à même de répondre à la demande. [...] Donc il y a toujours cette inertie qui pose problème aux entreprises qui n'ont pas sur le marché [les profils recherchés] ou alors à prix d'or et donc soit on subit, soit on se prend en main et dans ce cas-là, ça devient effectivement une responsabilité des entreprises de faire de la formation parce qu'on ne trouve pas ce qu'on veut sur le terrain.

[...]

Je pense qu'on aura toujours besoin d'un socle commun, donc on sera plus en complément de l'Éducation nationale. Finalement, l'Éducation nationale nous donnera les bases d'une espèce de vision générale des choses. Et nous, on viendra se mettre en complément sur certaines compétences qui nous intéressent et surtout les nouveaux métiers.

Code interview : 2#

Quand on parle de formation en entreprise, on parle je dirais de la formation continue, du recyclage permanent des compétences et de faire monter le niveau de nos collaborateurs en stratégie, en interne, encore une fois dans tout ce qui est prospectif et puis d'adaptation à nos métiers. L'éducation, c'est autre chose. L'éducation, c'est d'abord un terme qui est beaucoup plus lié à, je dirais, à la formation qu'on a dans un système académique qui n'est pas celui de l'entreprise.

[...]

Il y a aussi une nécessité de mettre à niveau les compétences pour être performants et pour répondre aux enjeux du business.

[...]

Je dirais effectivement qu'on a un glissement du rôle de l'entreprise qui n'est plus seulement en charge de la formation des collaborateurs sur le cœur de métier des entreprises, mais qui doit élargir en fait son intervention à d'autres domaines qui ne relèvent pas nécessairement du cœur de métier des entreprises.

[...]

Évidemment, l'entreprise a une responsabilité d'éducation. Je pense qu'aujourd'hui, on est plutôt dans une tendance de complémentarité, mais on reste néanmoins avec des freins qui sont très forts du monde de l'éducation. [...] Je ne suis pas sûr qu'aujourd'hui, les mentalités soient encore suffisamment prêtes, d'un côté comme de l'autre, pour accepter cette perméabilité du monde de l'éducation avec le monde de l'entreprise.

Code interview : 3#

Il faut que l'entreprise commence par ses parties prenantes contractuelles, ses fournisseurs et ses sous-traitants. Ça ne vous a pas échappé qu'on est dans une crise climatique qui va durer très longtemps et qui va être dramatique pour l'humanité. La sensibilisation, l'éducation pour une entreprise responsable c'est d'inciter toutes les parties prenantes contractuelles à trouver des technologies et des façons de produire et des façons de vendre qui sont moins carbonées. D'abord parce que c'est eux qui sont les plus facilement influençables, compte tenu du fait qu'il y a un lien contractuel. Et après vis-à-vis de la société civile c'est plutôt une posture d'humilité et d'écoute de l'entreprise, plutôt que d'adopter une posture de donneur de leçons ou d'imposer son point de vue. Plutôt une posture d'écoute pour se nourrir de ce que la société civile pense de l'entreprise et d'en tenir compte dans son modèle économique. C'est plutôt dans ce sens-là que ça doit se faire.

[...]

L'objectif de ces formations, ce n'est pas simplement de leur donner de l'information ou d'améliorer leur culture générale, c'est des formations qui doivent conduire à des changements de comportements, à des nouvelles actions qui vont nous permettre de produire différemment.

[...]

Je ne suis pas sûr que c'est une mission entreprise d'éduquer les gens au sens de l'éducation nationale parce qu'on considère qu'ils ont été éduqués avant. L'entreprise, elle leur demande

de délivrer ce qu'ils savent faire pour créer de la valeur. Mais que l'entreprise ait un rôle d'éducation ça je vous confirme que oui, qu'elle a fait très très mal pendant très longtemps et qu'elle commence à faire mieux. Elle a un rôle d'éducation vis à vis de ses collaborateurs et surtout elle va avoir un rôle d'éducation vis à vis de leurs clients, accompagner leurs clients pour une utilisation responsable des produits que l'entreprise vend.

Code interview : 4#

Le but d'une entreprise n'est pas éducatif. Le but d'une entreprise est d'être dans l'excellence pour délivrer un produit ou un service dont un certain nombre de consommateurs ou de clients vont avoir besoin.

[...]

Vous avez des objectifs qui sont des objectifs de création de valeur. Donc si vous voulez, c'est un peu le what dans l'équation. [...] Mais à côté du what, vous avez le how ? [...] Et bien, ce how tel qu'il se décline chez XXXX est en très forte résonance avec l'apprentissage permanent, la faculté à apprendre en permanence. C'est quelque chose de très important.

[...]

C'est très important de comprendre que la pédagogie vis-à-vis des collaborateurs a aussi un effet d'entraînement sur leur motivation et leur rétention, et accessoirement leur recrutement.

[...]

L'entreprise apprenante, elle est à deux bouts extrêmes : les collaborateurs et les clients. L'entreprise apprenante, elle s'adresse à un écosystème.

[...]

Une entreprise comme XXXX est comme n'importe quelle autre entreprise obligée d'être sans arrêt dans cette démarche apprenante et de pédagogie, a fortiori si ça va très vite. Parce qu'elle doit elle-même se réformer, elle doit elle-même se transformer, elle doit elle-même changer, évoluer. [...] Donc vraiment la notion de pédagogie qu'on va relier à la formation et à l'apprentissage au sens large du terme, ça fait partie intrinsèquement de la nécessité d'une entreprise si elles veulent réussir.

Code interview : 5#

Il y a toute une partie en interne vis-à-vis des salariés et en tant qu'acteur qui agit dans la cité vis-à-vis de ses parties prenantes.

[...]

Est-ce que les entreprises sont audibles sur ce sujet dans la société ? Est-ce qu'elles sont perçues comme légitimes pour agir sur l'éducation ? Il y a toujours un soupçon, en fait elles cherchent à recruter, à repérer des gens, c'est la guerre des talents. Moi, je ne pense pas parce que je sais que ce n'est pas notre cas. Mais je pense qu'il y a ça.

[...]

Est-ce que l'entreprise est considérée comme légitime dans les actions d'éducation ? Néanmoins, nos parties prenantes attendent que nous agissions. [...] Le dialogue entre l'entreprise et le monde de l'enseignement n'est pas évident, il y a une certaine méfiance de

part et d'autre. Il y a une question sur la légitimité de l'entreprise dans ces questions-là. [...] On considère qu'on n'est pas forcément les plus légitimes pour diffuser des actions d'éducation, des actions de formation. Il y a des gens dont c'est le métier.

[...]

On a un programme d'actions solidaires qui s'appelle XXXX où on permet aux salariés de s'engager sur leur temps de travail en participant à des actions solidaires qui sont proposées par des associations partenaires sur une plateforme. Ils peuvent s'engager à hauteur de quelques heures par jour, une demi-heure, une demi-journée. Des missions ponctuelles d'une demi-journée à quelque chose de beaucoup plus régulier en 1h par semaine ou 2h par semaine d'accompagnement sur toute l'année d'un jeune, par exemple, en soutien scolaire ou en mentoring.

[...]

On est vraiment focalisé sur les jeunes exclus du système scolaire ou en voie de déscolarisation, des jeunes qui sont ceux qui s'ennuient à l'école, les jeunes dans les quartiers défavorisés, dans les zones d'éducation prioritaire.

[...]

Les entreprises agissent en tant qu'acteurs de la société et pas seulement acteurs économiques pour maximiser le profit, mais en tant qu'acteurs pour l'éducation, pour l'environnement, la transition énergétique. Je pense qu'il en va de l'acceptabilité, voire à terme de la pérennité des entreprises.

[...]

Les rôles sont différents de toute façon. Je pense que quand on dit éducation, c'est large et c'est l'accès aux outils pour être acteur de sa vie, pour faire ses propres choix, pour être libre dans tous les domaines. Et donc ça, pour moi, c'est vraiment le rôle de l'école, c'est le rôle de la famille. L'accès à la culture, la compréhension des évolutions du monde, de la société, pour moi, c'est le rôle de l'école. [...] Le rôle de l'entreprise sera plus sur des formations plus professionnelles, techniques pour acquérir des savoir-faire, de savoir être, connaître le monde de l'entreprise, le monde économique.

Code interview : 6#

Je considère aussi que ces institutions ne peuvent pas suivre les personnes tout au long de leur vie personnelle et professionnelle. Je pense que d'un point de vue sociétal, les organisations qui doivent prendre le relai pour continuer à former les citoyens, les personnes, les travailleurs, ce sont plus les organisations lucratives.

[...]

Je ne sais pas s'il faut parler de responsabilité. Je pense qu'il faut parler de délégation. Je pense que les institutions [éducatives] ne sont pas capables de continuer à former les individus tout au long de la vie parce qu'elles n'ont pas les moyens de suivre les individus tout au long de leur vie personnelle ou professionnelle. Le niveau de délégation qui est implicite aujourd'hui devrait devenir un niveau de délégation explicite et aider par exemple avec une réduction de la taxation. Aider les entreprises à jouer ce rôle d'éducateur tout au long de la vie professionnelle des citoyens que les institutions ne peuvent pas jouer.

[...]

Je dirais qu'il y a presque une ligne qui dit que, au début les institutions [éducatives] sont responsables presque à 100 %. De 100% arrive à presque zéro une fois que le parcours formatif institutionnel se termine. Et c'est là qu'entrent en jeu les entreprises qui commencent à grimper en puissance pour arriver à presque 100 %.

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Distinction entre formation initiale, continue et professionnelle

Figure 2 : Le cycle de vie des enjeux extra-financiers (inspiré du modèle d’Ackerman et Bauer, 1976)

Figure 3 : Les trois phases d’un processus de changement organisationnel (inspiré du modèle d’Ackerman, 1973)

Figure 4 : Les parties prenantes de l’entreprise (source : Mullenbach, 2007 adapté du modèle simplifié de Freeman, 1984)

Figure 5 : Les sept types de parties prenantes (adapté du commentaire de Mullenbach, 2007 du modèle de Mitchell, Agle et Wood, 1997)

Figure 6 : Aller-retours successifs entre cadre théorique et terrain

Figure 7 : Arbre thématique issu de l’analyse thématique des données primaires

Figure 8 : Arbre thématique issu de l’analyse thématique des données secondaires

Figure 9 : Modélisation de la participation de l’entreprise dans la formation de ses parties prenantes

Figure 10 : Typologie des parties prenantes (inspirée de la distinction opérée par Clarkson, 1995)

Figure 11 : Nuage de mots réalisé à partir des titres des parties consacrées aux actions de formation destinées aux salariés

Figure 12 : Les quatre étapes d’une démarche de responsabilité éducative de l’entreprise

Figure 13 : Modélisation des relations de l’entreprise avec ses parties prenantes (source : Mullenbach, 2007 adapté de Blind, 1977)

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Données signalétiques des personnes interrogées

Tableau 2 : Synthèse de la collecte de données primaires

Tableau 3 : Synthèse de la collecte de données secondaires

Tableau 4 : Listes des entreprises du CAC 40 (4^{ème} trimestre 2021) et données relatives à leurs documents d'enregistrement universel respectifs

Tableau 5 : Grille d'analyse des documents d'enregistrement universel