



## **RSE et formation des futurs cadres**

**Actes du séminaire de l'Observatoire des Cadres  
du vendredi 6 avril 2007**

Observatoire des Cadres

---

12, rue des Dunes

75019 PARIS

Tél. 01 56 41 55 10

[odc@cadres.cfdt.fr](mailto:odc@cadres.cfdt.fr)

## RSE et formation des futurs cadres

### *A propos de l'étude « Démarche stratégique pour une formation de décideurs socialement responsables »*

Comment les écoles et les universités intègrent-elles les enjeux du développement durable et de la RSE à leurs enseignements ?

Répondent-elles au double objectif :

1. Former des gens capables d'accompagner les transformations nécessaires à un avenir soutenable
2. Satisfaire les attentes des jeunes générations, soucieuses de concilier transformation sociale et transformation personnelle ?

Pour tenter de répondre à ces questions, l'association Alliances (créée en 1994 par trois entrepreneurs pour promouvoir la notion de responsabilité sociale dans les entreprises du Nord), a fait réaliser un diagnostic pour une formation de décideurs socialement responsables par le CREE (Centre de recherche en éthique économique, université catholique de Lille), sur un échantillon de 30 formations et filières proposées par des écoles de management, d'ingénieurs et par des universités, ainsi que dix formations françaises et internationales réputées (Essec, London Business School, Indian Institute of Technology, UQAM (Canada), Université du Burundi, etc.).

Globalement, l'étude montre un enseignement présent mais inégal, plus ou moins spécifique, plus ou moins intégré, et une créativité réelle du fait d'enseignants militants. L'étude montre aussi l'existence de résistances liées à une représentation critique de la RSE, quant à sa « signification sociale », et au pur produit de l'entreprise « qui ne concerne pas l'enseignement ». Elle trace également des pistes pour l'avenir.

### Intervenants

**Christelle Didier**, chercheuse à l'Université catholique de Lille et coauteur avec Romain Huet de l'étude *Démarche stratégique pour une formation de décideurs socialement responsables*

**Thierry Sibieude**, professeur titulaire de la chaire «Entrepreneuriat social» à l'Essec

**Pierre Compte**, vice-président de la Commission des titres d'ingénieur (CTI).

Les débats étaient animés par François Fayol, secrétaire général de la CFDT Cadres et vice-président de l'Observatoire des cadres.

## **Bernard Masingue**

### **Avant-propos**

La responsabilité sociale des ingénieurs est au centre de nos préoccupations : dans l'exercice des responsabilités au quotidien, comment favoriser un engagement qui respecte des règles éthiques et des valeurs, comment gérer les contradictions ? Pour aborder ce thème, l'Observatoire des cadres a pris le parti de s'appuyer sur un travail scientifique.

## **Christelle Didier**

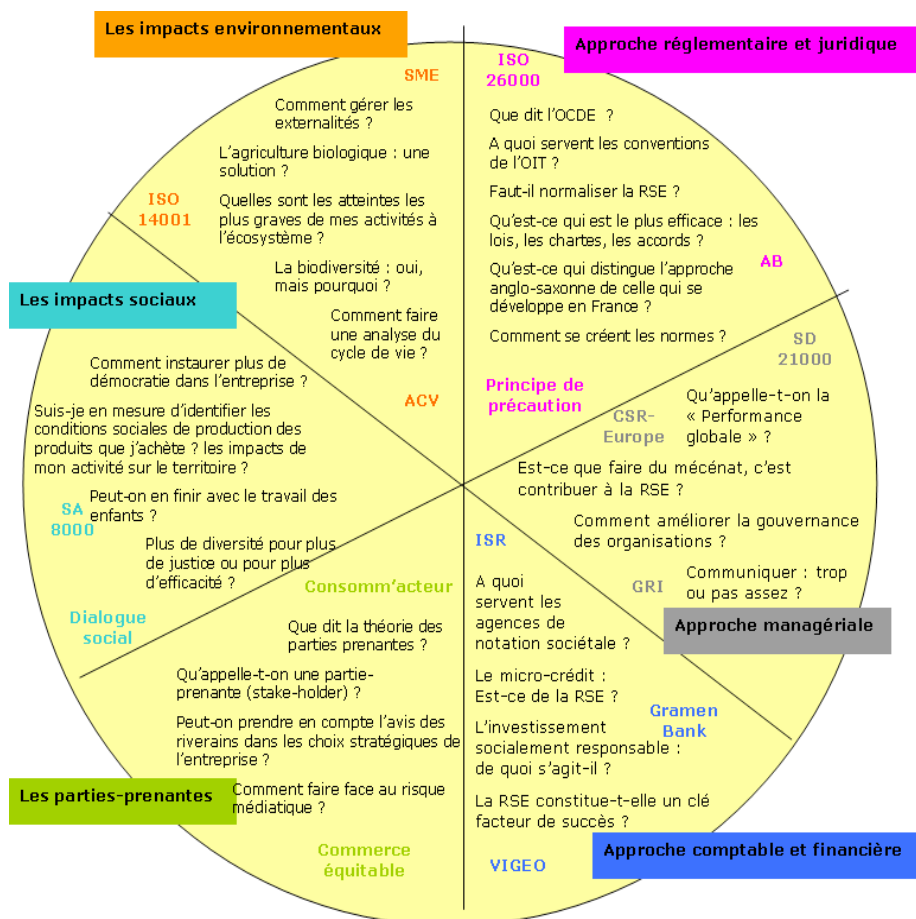
### **Présentation de l'étude**

Comme son titre l'indique, cette étude n'est pas un simple état des lieux mais se donne comme une démarche prospective, avec l'idée d'observer pour agir. C'est plus une démarche stratégique qu'une recherche, et il faut d'emblée pointer les limites méthodologiques de notre travail : le but n'était pas d'obtenir des résultats rigoureux et objectifs, mais plutôt de dégager les bonnes pratiques afin de faire des préconisations.

L'échantillon étudié est assez divers, alors que les enquêtes anglo-saxonnes n'envisagent en général que les MBA. Sur une base territoriale, le Nord-Pas-de-Calais, nous avons enquêté dans toutes les grandes écoles, mais aussi dans des masters universitaires spécialisés en RH ou en droit (à Lille 1, 2, 3, l'université d'Artois, Valenciennes), et nous n'avons pas procédé en faisant appel à des volontaires, afin de ne pas manquer cette partie cachée de la recherche : ceux qui ne font rien ou presque rien.

En termes de méthodologie, et dans le même esprit, notre choix a été de ne pas envoyer de questionnaires auto-administrés, mais de procéder par entretiens. Nous en avons réalisé 70 en tout, pour l'essentiel avec des responsables administratifs et des enseignants. Pour compléter cette base, nous avons eu recours à la documentation disponible (sites internet, brochures pédagogiques, journal de l'école...).

Il s'agit autant de décrire que de comprendre les enjeux de fond, dans un domaine dont les contours sont encore flous. C'est pour cette raison que l'usage des mots a son importance, et nous avons pu nous rendre compte que tout le monde n'emploie pas les mêmes termes. Nous avons donc composé un glossaire, avec une dizaine d'approches au début (économique, politique, juridique), qui se sont réduites à six à la fin :



## Les enseignements de l'étude

Sur la motivation, il y a d'abord un souci de prendre en compte celle des **entreprises** : défendre des valeurs, anticiper des crises, repérer un marché, ou simplement suivre un effet de mode.

4 Mais il y a aussi des motivations académiques :

- . une **motivation citoyenne** (on ne forme pas que de futurs cadres, mais aussi des citoyens)

- . une **motivation pédagogique** (l'école cherche à développer des capacités et pas seulement des compétences, par exemple la capacité de débattre ; or la RSE se prête bien à cela car elle permet de sortir d'un enseignement strictement disciplinaire)

. une **motivation institutionnelle** (le LMD permet des passages plus faciles d'un pays à l'autre, il est bon que les enseignements soient compatibles eux aussi ; ou encore : c'est l'occasion de faire le ménage dans les enseignements ; ou enfin : il existe une pression pour l'obtention de labels par l'école... on sait par exemple que si la CTI n'a pas fait de recommandations, la Commission d'éthique l'a fait)

. une **motivation stratégique** enfin (logique de différenciation, visibilité et crédit de l'école, répondre à une demande ou une aspiration des étudiants dans une logique de concurrence entre écoles et de difficultés de recrutement. La porte d'entrée sera souvent l'environnement, dans ce cas.)

### **Qu'observe-t-on dans les pratiques ?**

Les chiffres ne sont pas forcément significatifs mais permettent de se faire une idée.

. 45 % des établissements proposent un ou plusieurs cours spécialisés sur une thématique en lien avec la RSE

. 19 %, dans ce groupe, proposent plus d'un cours

. 19 % des établissements offrent des occasions de s'interroger sur la RSE en dehors des cours stricto sensu, au moyen de conférences ou via des associations par exemple. Quelquefois, le projet réalisé dans le cadre de ces associations fait partie du diplôme.

### **Les sujets abordés dans les cours**

Les enjeux sociaux constituent un premier groupe, avec par exemple des cours sur la gestion des conflits du travail dans le cadre général de la sociologie du risque ou d'une culture qualité.

Viennent ensuite les enjeux environnementaux, souvent abordés via des thèmes précis comme les énergies renouvelables ou le management de la sécurité.

Les enjeux éthiques sont présents, à travers des cours comme éthique et commerce équitable, sens et puissance de l'argent, ou encore des enseignements d'éthique des affaires (déontologie professionnelle, aspects industriels).

Enfin, quelques écoles proposent une approche intégrée de la RSE, par exemple développement et pays du Sud.

### **Quel est le niveau d'intégration de la RSE dans les programmes ?**

. 7 % des établissements sont marqués par un faible niveau d'intégration (méconnaissance, scepticisme, sentiment de ne pas être concernés en tant qu'institution)

. 33 % relèvent de ce que l'on peut nommer un « supplément d'âme » (un cours déconnecté du cœur de métier, ou un aspect partiel de la RSE)

. 27% intègrent les problématiques RSE dans une visée de type culture générale, avec l'idée de former des citoyens

. 33% le font dans le cadre d'une visée professionnalisante.

Si l'on élargit le champ au-delà de la région considérée, on peut relever des initiatives intéressantes.

Au Québec, il y en a beaucoup, avec à HEC une chaire de management éthique dont les cours sont obligatoires, et qui est consacrée à l'histoire de personnages importants ou significatifs. La notion de campus durable est intéressante, avec un système de notation des campus sur leur performance environnementale et sociale qui permet de sensibiliser les étudiants tout en fournissant des indicateurs qui permettent des comparaisons et le suivi des évolutions. Il y a enfin de nombreuses associations humanitaires. La faculté du génie de Sherbrooke propose un enseignement obligatoire sur la dimension humaine de l'ingénierie, ainsi que des méthodes innovantes (forums de discussion) pour aborder les thèmes de la RSE. L'Université du Québec à Montréal (Uqam) a quant à elle une chaire de RSE et un master de RSE, qui font référence.

En Allemagne, on peut mentionner l'institut du management de l'université Humboldt à Berlin, avec des conférences internationales et un réseau de doctorants intéressés par le sujet. C'est une façon de lutter contre l'enfermement disciplinaire.

### **Quelles conclusions en tirer ?**

1. Puisque le concept est encore instable, il existe un besoin de recherche, et à cet égard la création ou le développement de réseaux semble une bonne piste. Il en existe déjà, mais très disciplinaires.

2. Face au problème de l'articulation des savoirs, précisément, se fait jour le besoin d'outils pédagogiques spécifiques (études de cas, par exemple).

3. Le monde académique gagnerait à donner une visibilité, un statut visible à la RSE. Les rapports annuels des écoles pourraient être l'occasion de cette mise en forme, et la CTI par exemple pourrait le demander pour mesurer les progrès.

Au fond, la vraie mesure, c'est que les étudiants soient plus convaincus de l'importance de la RSE après l'école qu'au moment où ils y rentrent. Pour le moment, c'est encore clairement l'inverse.

## **François Fayol**

L'une des questions de cette intégration de la RSE est d'en finir avec la distinction entre performance économique et une RSE qui serait un supplément d'âme, voire un coût. Les leçons venues du monde de l'entreprise sont éclairantes, ici : on voit ainsi avec les actions de Danone dans les townships d'Afrique du Sud ou en Inde comment la RSE peut être aussi un outil de développement dans certains marchés.

## **Thierry Sibieude**

### **L'expérience de l'Essec : quelle place pour la RSE dans un cursus d'école de commerce**

Je voudrais revenir sur l'ordre des motivations, en donnant sur ce sujet le point de vue de l'Essec. Dans votre exposé, on a l'impression que la motivation citoyenne vient en premier, suivie de la motivation pédagogique, puis de la motivation institutionnelle puis enfin d'un souci stratégique.

Notre vision est différente. La motivation pour nous est d'abord pédagogique, avec le développement de compétences ; la citoyenneté ne vient qu'ensuite. Sur le plan des motivations institutionnelles, il faut insister sur l'image ; et pour ce qui est des stratégies de l'école, la RSE n'est pas seulement un outil pour des écoles qui auraient des difficultés de recrutement, mais d'abord une façon de se préoccuper de ce que veulent les entreprises. C'est peut-être ce qui nous guide vraiment, même si une partie du corps professoral ne se retrouverait pas dans ce que je suis en train de dire. La dimension stratégique englobe tout, en fait, et ce n'est qu'au sein d'une stratégie qu'on peut vraiment comprendre et valoriser la place de la RSE.

Le vocabulaire évolue, vous avez eu raison de le souligner. A titre d'exemple, l'un de nos cours s'appelle « Entreprise et développement durable : responsabilité sociétale de l'entreprise ». Il y a dix ans il était intitulé « Entreprise et environnement », ce qui a été en fait une porte d'entrée dans le développement durable. Le développement durable apparaît donc comme un nouveau cadre, popularisé grâce au thème de l'environnement qui est bien représenté dans les médias. L'école peut intégrer le cours à ses enseignements grâce au concept de développement, qui est central en économie. La RSE enfin n'a pas remplacé le développement durable, mais elle permet de le décliner et de le mettre en œuvre.

Le développement durable apparaît comme un concept politique, se référant à un projet global de société, mais aussi pragmatique et faiblement normatif. Cela étant, il intéresse des secteurs très normés, en particulier le social et l'environnement. L'intérêt réside dans le lien entre enjeux globaux et normes particulière. Il s'agit donc de travailler sur ce lien, d'en faire une articulation plus qu'une contradiction. Le problème se retrouve aussi quand on aborde le développement durable dans l'enseignement, d'ailleurs, avec le rapport problématique entre le disciplinaire et le transversal.

On a deux façons d'attraper la RSE : éthique, avec la dimension personnelle, et managériale, avec la question des moyens. C'est cette dimension managériale qui était l'objet de la chaire d'entreprenariat social. Cette dimension « entrepreneur » est d'ailleurs un des éléments de la stratégie de l'Essec ; quant à la dimension sociale elle répond à la fois à une attente des étudiants et des entreprises – au-delà des seules entreprises sociales.

L'Uqam nous a fourni un modèle, mais la chaire s'intègre aussi dans les valeurs fondatrices de l'école. Une chaire, cela signifie un parcours proposé à tous les étudiants. Au sein de notre cursus, c'était aussi une façon de s'intéresser au côté « *bottom of the pyramid* », aux marchés émergents. Les entreprises d'économie sociale sont bien situées et ont beaucoup à apprendre sur ces marchés ; se pose aussi des questions intéressantes quant à leurs stratégies : comment font-elles pour garder leur avance ?

## **Pierre Compte**

### **La Commission des titres de l'ingénieur et l'enjeu de la RSE**

Dans le vaste champ de la RSE, quelles sont les lignes directrices de l'action de la CTI ? Qu'attend-elle des écoles et comment peut-on mettre en musique ces attentes ? Peut-être faut-il pour commencer rappeler ce que c'est que la CTI.

Créée par un décret de 1934, elle réglemente le diplôme d'ingénieur. Sa composition est paritaire : 16 académiques, 16 professionnels dont 8 représentants des employeurs et 8 ingénieurs. Elle contrôle et délivre l'habilitation de 700 diplômés, sur 215 écoles et instituts dont les élèves ont divers statuts : ce sont des étudiants, des personnes bénéficiant de la formation continue ou des apprentis. L'habilitation est valable 6 ans au maximum. Des recommandations sont émises, et une attention particulière est portée à la qualité.

Comment la CTI définit-elle l'ingénieur ? Sa définition officielle intègre fortement les dimensions humaines, sociales et environnementales dans les compétences requises, ce qui peut apparaître comme une spécificité de l'ingénieur français :

*« Le métier de base de l'ingénieur consiste à résoudre des problèmes de nature technologique, concrets et souvent complexes, liés à la conception, à la réalisation et à la mise en oeuvre de produits, de systèmes ou de services. Cette aptitude résulte d'un ensemble de connaissances techniques d'une part, économiques, sociales et humaines d'autre part, reposant sur une solide culture scientifique. »*

*Son activité s'exerce notamment dans l'industrie, le bâtiment, les travaux publics, l'agriculture et dans les services. Elle mobilise des hommes et des moyens techniques et financiers, souvent dans un contexte international. Elle reçoit une sanction économique et sociale, et prend en compte les préoccupations de protection de l'homme, de la vie et de l'environnement, et plus généralement du bien-être collectif. »*

Il faut noter que cette vision est partagée par l'ensemble des membres.

Les références et exigences de la CTI sont fondées sur l'idée que les jeunes qui sortent aujourd'hui achèveront leur carrière vers 2050. Les questions du développement durable se poseront à eux avec acuité. La CTI s'en préoccupe, en donnant en quelque sorte aux écoles une feuille de route.

Sur leurs missions et leur organisation, nous préconisons une attention à l'implication des étudiants dans la gouvernance. Ce sont des compétences dont ils auront besoin, l'expérience de l'administration de l'école peut leur offrir une connaissance d'un modèle de gouvernance in vivo.

Nous demandons également que 20% des vacataires soient en activité professionnelle, en situation.

En termes de recrutement, nous sommes attentifs à la qualité des procédures et à la diversité scolaire et sociale (voies parallèles en plus des concours).

Nous demandons une authentique démarche qualité, avec par exemple une évaluation de l'enseignement par les étudiants, et un feed back actif de l'école.

En ce qui concerne la formation, et qui reste l'essentiel, les requis sont d'abord les enseignements scientifiques (fondamentaux, de spécialité, méthodes et management, et enfin contexte professionnel, réparti en six approches : éco social juridique, communication et gestion, développement durable, anglais et langues, stages, périodes à l'étranger).

Il y a place dans ces requis pour la RSE, qui apparaît surtout sous la forme d'une exigence de recul, de retour, d'implication sur certains débats qui peuvent être spécifiques à l'école : ainsi des OGM dans une école d'agro, des logiciels libres dans une école d'informatique. C'est aussi pour permettre aux élèves de s'ouvrir intellectuellement que nous demandons aux écoles de ne pas trop alourdir les cursus (800 heures d'enseignement par an, c'est assez). Cette question du recul, nécessaire à nos yeux, est d'ailleurs l'un des problèmes de la VAE, car les techniciens qui sont déjà sur le métier manquent généralement de recul. Or, c'est pour nous une compétence que nous exigeons des écoles. Au-delà de cette question du recul réflexif, l'idée centrale est que l'ingénieur devra affronter des contradictions : il lui faut apprendre à les traiter et à les gérer.

L'Europe, à travers le projet EUR-ACE mené en commun avec 8 organisations comme la nôtre ainsi que des organisations comme Eurocadres, a lancé un projet de « standards cadres pour l'accréditation des formations d'ingénieurs », afin de mettre en cohérence les différents systèmes nationaux. Dans ce projet, les compétences sociales et environnementales ont toutes leur place :

*« Les diplômés doivent être en mesure de résoudre des problèmes en ingénierie qui peuvent contenir des aspects externes à leur spécialisation suivant leur niveau de connaissances et de compréhension. L'analyse peut contenir l'identification du problème, la clarification de la spécification, la considération de différentes solutions, le choix de la méthode la plus appropriée ainsi qu'une implémentation correcte. Les diplômés doivent être en mesure d'employer différentes méthodes, telles que l'analyse mathématique, la création de modèles par ordinateur ou des expériences pratiques. Ils devraient également être*

*capables de reconnaître l'importance des contraintes sociales, écologiques, économiques ainsi que celles concernant la santé et la sécurité. »*

## **Salle**

Il me semble que la notion de « concept immature » est très parlante et qu'il faut insister sur ce point : même en termes d'environnement, sur le strict plan scientifique de nombreux points font débat, ce qui appelle au développement d'une méthodologie, de capacités à construire une réflexion face à un champ mal défini.

## **Pierre Compte**

De fait, sur le bilan carbone par exemple on ne sait pas ce que cela donnera dans quinze ans et la CTI se tromperait si elle donnait des préconisations trop précises. Il vaut mieux insister sur la boîte à outil qui permettra aux futurs ingénieurs d'affronter cette question. Sur des sujets en évolution, on ne peut proposer de réponse toute faite, mais il faut construire la capacité de prendre du recul face à la « réponse-action » qui sera donnée à la question lorsqu'elle se posera.

## **Christelle Didier**

Pour compléter, on peut noter la façon dont se sont imposés certains aspects de la RSE à travers des approches techniques, avec la question des normes. La technicité peut être une porte d'entrée. Mais on fera alors la différence entre une école où on apprend juste aux étudiants à obtenir un label de qualité, et une école où on forme à la qualité. Ce n'est pas la même démarche, et il me semble qu'ici on retrouve l'idée du « recul » développée par Pierre Compte.

## **Salle**

*Quid des réactions négatives, du type « ça fait mauvais genre » ?*

## **Christelle Didier**

Difficile à évaluer, car si cela se pense on ne nous le dit pas en entretien... C'est d'ailleurs un des biais méthodologiques. On entend plutôt des arguments sur le thème : ce n'est pas à nous de le faire. L'enquête, notons-le, avait surtout vocation à susciter le débat et l'émulation. Ça a marché, d'ailleurs, puisqu'en les amenant à une formulation on peut susciter chez certains acteurs le début d'une action ou d'une réflexion plus structurée.

## **Thierry Sibieude**

De fait, le problème est moins une opposition qu'une certaine difficulté à entrer dans le débat, une carence d'initiatives. Mais on notera que la pression est désormais plus forte pour se positionner.

## **François Fayol**

On peut alors imaginer un passage du questionnement à la prise de parole, puis de la formulation à la pratique. Ce qui rappelle l'importance centrale de la parole sur ces questions.

## **Salle**

A entendre les interventions, on a le sentiment d'une opposition franche entre une manière traditionnelle de produire et une manière nouvelle. Mais avec les normes, le développement durable peut s'assimiler à une pure logique de production. Et dans les métiers de la chimie, par exemple, l'émergence de normes contraignantes ne date pas d'hier...

## **Salle**

Vous avez cité l'exemple de Danone, mais ce n'est pas du développement durable qu'ils font, c'est juste la reproduction de ce que l'on a fait en Europe il y a cinquante ans !

## **Pierre Compte**

Effectivement, l'image d'une rupture est fautive, il s'agit plutôt d'évolution même si le vocabulaire donne l'impression d'une nouveauté. Mais l'hygiénisme du XIXe siècle, ou encore l'idée de « gérer l'avenir » dans la charte fondatrice de la CTI en 1934.

## **Salle**

On a l'impression que les universités sont en retard par rapport aux grandes écoles. Pourquoi ? Quant aux réseaux de chercheurs, il en existe au moins deux mais ils réunissent en fait surtout des profs de gestion. La question serait donc moins leur existence que l'extension de leur champ disciplinaire. Enfin, comment envisager la RSC sans se poser la question de l'amont, de ce qui se fait dans les lycées par exemple ?

## **Christelle Didier**

Dans les universités où l'enseignement est très disciplinaire, il est effectivement plus difficile de faire entrer ces formations qui s'apparentent à la culture générale.

Cela tient aussi au statut d'enseignant-chercheur, en tant que chercheur et pour construire sa carrière on a intérêt à se positionner sur du disciplinaire. Quant aux réseaux, on pourrait poser la question localement, pourquoi pas en associant les entreprises et les collectivités locales. Au lycée, enfin, il y a un enseignement déjà substantiel sur ces sujets, sur Kyoto par exemple. La culture de base des lycéens d'aujourd'hui intègre déjà ces aspects. Le dynamisme du secondaire peut être un appui, la question se poserait plutôt alors d'une perte en ligne entre l'idéalisme des jeunes de 18 ans qui sortent du lycée et l'état d'esprit plus prosaïque des jeunes de 24 ans qui sortent des écoles.

### **Thierry Sibieude**

Oui, il faut citer la stratégie nationale de 2003 sur le développement durable.

### **Pierre Compte**

Ce que la CTI dit aux écoles, c'est qu'il faut à la fois une explicitation des fondamentaux et un peu de pratique dans leur domaine propre, un croisement des problématiques métier et de questions et objectifs plus généraux.

### **Thierry Sibieude**

C'est d'ailleurs le problème des Bac + 2, qui restent très « outils » dans leurs apprentissages.

### **Salle**

Je voudrais souligner à ce propos une différence sur la formation continue : certains organismes peuvent avoir cette ambition, mais ils se heurtent à une demande beaucoup plus « opérationnelle » de la part de ceux qui veulent se former, manquent de temps et sont surtout à la recherche de technicité.

### **Pierre Compte**

On pourrait ici recourir à la notion de « compagnonnage inverse », où les nouveaux arrivants forment les plus anciens aux nouvelles problématiques.

### **Salle**

Quand ils ont lieu, qu'est-ce qui reste de ces enseignements ? Y a-t-il une différence sensible entre les étudiants qui les ont suivis et les autres ?

### **Salle**

Je voudrais évoquer trois difficultés. La première est que la distinction entre formation et recherche se durcit, ce qui pose un problème car la dimension de

l'action est alors négligée. Ensuite, il faut savoir que les professionnels sont assez peu motivés de leur côté. Enfin, le métier d'ingénieur est en évolution, il est de moins en moins généraliste et de plus en plus microparcelaire. Dans ces conditions, comment le système réagit-il ? En ajoutant, au lieu d'intégrer.

## **Salle**

On pourrait alors tabler sur les pratiques ; les modalités de l'enseignement sont plus essentielles ici que la quantité académique. Une pédagogie de la responsabilisation aurait peut-être plus d'impact sur la formation des élites que des modules dédiés.

## **Christelle Didier**

On fait à ce propos une distinction intéressante entre le *teaching* et le *preaching*, entre une pédagogie responsabilisante et un enseignement de la responsabilité.

## **Salle**

Comment le fait syndical est-il abordé ?

## **Thierry Sibieude**

A travers l'enseignement de la GRH, le plus souvent. Peut-on vraiment l'enseigner, d'ailleurs ? Il me semble que c'est sur le terrain qu'on l'apprend, et l'idée générale est d'ailleurs moins de donner des réponses que d'apprendre à se poser des questions.

## **Salle**

Il n'empêche : il existe aussi sur la dimension sociale une partie théorique qui pourrait faire l'objet d'un apprentissage plus sérieux, un peu d'histoire sociale, par exemple, ou des aspects juridiques ; dans certaines écoles, c'est complètement négligé, alors même que ce sera ensuite l'un des aspects du métier que de traiter avec les syndicats. La partie « sociale » est en général négligée. Quitte à faire du transversal, le dialogue social serait d'ailleurs l'un des moyens de faire avancer les choses.

## **Pierre Compte**

Dans les écoles d'ingénieurs, tout le monde en fait un peu, mais on reste dans une logique additive. Les relations sociales sont abordées de façon plus solide dans les écoles qui forment des cadres du privé, et moins là où on forme les cadres de l'Etat.

## **Salle**

Dans le cas des ingénieurs et des hauts commis de l'état, la notion de service public ne recouvre-t-elle pas déjà une forme de RSE ?

## **Pierre Compte**

Oui, ces écoles parlent d'action publique...en fait chacune s'appuie sur ses points forts.

## **Christelle Didier**

On repère de toute façon des continuités, sous l'évolution des termes employés. Mais il me semble qu'il y a aussi des effets cliquet.

## **François Fayol**

Ce qu'on peut retenir, c'est la valeur de la mise en situation, des stages ; c'est souvent ce qui rend l'apprentissage plus riche et peut rendre les élèves et étudiants plus réceptifs à certains aspects, comme le dialogue social ou la gestion des risques.

Observatoire des Cadres  
Président : Bernard Masingue  
Vice-président : François Fayol  
Mise en pages : France Outil-Suffert  
12, rue des Dunes  
75019 Paris  
Tél. 01 56 41 55 10  
Fax 01 56 41 55 01  
odc@cadres.cfdt.fr