

Responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur du Burundi : perceptions, attitudes et pratiques des enseignants

Social responsibility of higher education institutions in Burundi: perceptions, attitudes and practices of teachers

Emery NIMPAYE

Doctorant

École doctorale de l'Université du Burundi

Université du Burundi

Centre Universitaire de Recherche pour le Développement Économique et Social (CURDES)

Chercheur au Centre de Recherche en Entrepreneuriat, Développement et bonne

Gouvernance (CREDEG) de l'Université Martin Luther King

Burundi

emerynimpaye1@gmail.com

Alexis BIZIMUNGU

Enseignant chercheur

Faculté des sciences économiques et de gestion

Université du Burundi

Centre Universitaire de Recherche pour le Développement Économique et Social (CURDES)

Burundi

alexisbizimungu@gmail.com

Sylvie BERTHELOT

Professeure titulaire

École de gestion

Université de Sherbrooke

Groupe de recherche en responsabilité sociétale des organisations (G2RSO)

sylvie.berthelot@usherbrooke.ca

Date de soumission : 29/10/2021

Date d'acceptation : 02/12/2021

Pour citer cet article :

Nimpaye. E. et Al. (2021) «Responsabilité sociétale des établissements d'enseignement supérieur du Burundi : perceptions, attitudes et pratiques des enseignants», Revue Française d'Economie et de Gestion «Volume 2 : Numéro 12» pp : 261 - 282

Author(s) agree that this article remain permanently open access under the terms of the Creative Commons

Attribution License 4.0 International License



Résumé

Le concept de responsabilité sociétale est en vogue et est omniprésent. Il s'applique à toute forme d'organisation (y compris un établissement d'enseignement supérieur) et est connu aujourd'hui sous le vocable de Responsabilité Sociétale des Organisations (RSO). Les études sur le concept de RSO ne sont pas abondantes au Burundi. L'objectif de cet article est triple. Il met en évidence : (1) le niveau de compréhension du concept de RSO, (2) le comportement ou la conduite vis-à-vis de la RSO et; (3) la manière dont la RSO est implémentée dans la vie quotidienne des enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi. Pour y parvenir, étant donné le nombre d'enseignants élevé, nous avons mené une enquête-échantillon à la place d'un recensement. La présente étude empirique dont fait l'objet le présent article, a été effectuée sur un échantillon de 285 enseignants. Un questionnaire d'enquête Google Forms basé sur les normes GRI (Global Reporting Initiative) de reporting de développement durable a servi pour collecter les informations utiles. Les résultats révèlent que les volets perceptions et attitudes font de la dimension environnementale, leur cheville ouvrière tandis qu'en pratique, cette dimension vient en dernier lieu.

Mots clés : responsabilité sociétale; perceptions; attitudes; pratiques; enseignant.

Abstract

The concept of social responsibility is in vogue and is omnipresent. It applies to any form of organization (including a higher education institution) and is known today as Social Responsibility of Organizations (SRO). Studies on the concept of SRO are not abundant in Burundi. The purpose of this article is triple. It highlights (1) the level of understanding of the concept of SRO, (2) the behavior or conduct towards SRO and (3) the way in which SRO is implemented in the daily life of teachers of higher education institutions in Burundi. To achieve this, given the large number of teachers, we conducted a sample survey instead of a census. The present empirical study, which is the subject of this article, was carried out on a sample of 285 teachers. A Google Forms survey questionnaire based on the Global Reporting Initiative (GRI) sustainability reporting standards was used to collect useful information. The results reveal that the perceptions and attitudes aspects make the environmental dimension their linchpin while in practice, this dimension comes last.

Keywords : social responsibility; perceptions; attitudes; practices; teacher.

Introduction

Les universitaires sont sensés jouer un rôle important pour que ce pays se trouvant parmi les plus pauvres de la planète, jette les bases solides d'un développement durable. Pour jouer ce rôle majeur, les universitaires burundais devraient être conscients de ce que le pays et la société attendent d'eux pour parvenir au développement durable (économique, sociale et écologique). Autrement dit, ils doivent connaître leur responsabilité envers la société. Cependant, tel n'est pas toujours le cas. Sterling et Scott (2008) cité par Fonseca, Portela, Duarte, Queirós, & Paiva (2018, p. 1066), indiquent qu'il est prouvé que ces institutions universitaires ont été lentes à répondre aux défis mondiaux de durabilité et, dans une certaine mesure, peuvent même contribuer à les aggraver en se concentrant sur des modèles de développement non durable.

L'insuffisance quantitative et qualitative des bibliothèques et le faible degré de recours et d'intégration des TICs au sein de l'enseignement supérieur du Burundi sont deux des défis majeurs de ce secteur. Face à ces défis, l'enseignant est considéré comme le maître absolu, le seul détenteur des connaissances et des savoirs. Ce dernier joue un rôle irremplaçable dans la vulgarisation des connaissances et des savoirs théoriques et pratiques de toute nature au profit des futurs décideurs et des dirigeants. Le rôle positif des établissements d'enseignement supérieur (EES), tels que les universités et les instituts polytechniques, dans la formation des décideurs et des dirigeants, et donc de contribuer au progrès et au bien public, est largement reconnu (Fonseca, Portela, Duarte, Queirós, & Paiva, 2018, p. 1064). Dans un contexte de plus en plus mondialisé, la société s'attend à ce que les collèges et les universités assument de nouvelles responsabilités sociétales de plus en plus complexes qui élargissent les missions traditionnelles de l'enseignement supérieur tout en mettant l'accent sur de nouvelles obligations telles que le développement économique et la durabilité (Hayter & Cahoy, 2018, p. 12). Partant de ce fait, la responsabilité sociétale des universités s'avère être la voie indispensable pour introduire et développer la responsabilité sociétale de manière générale dans la société, que ce soit la responsabilité sociétale des entreprises (RSE) ou celle des organisations (RSO) selon ISO26000 (Rizkallah, 2017). Au sein de l'enseignement supérieur du Burundi, les concepts de RSO et de RSE sont rarement abordés lors des forums, colloques ou autres rencontres. Rares sont aussi les curricula qui en font mention. Finalement, il devient difficile de comprendre si ce secteur d'enseignement, est réellement une oasis de RSO et/ou de RSE et que les enseignants en sont les véritables foyers. Face à cette problématique, cette étude a un triple objectif.

- Analyser comment la notion de RSO est perçue par les enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi;

- Prendre connaissance des attitudes des enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi vis-à-vis du concept de RSO;
- Prendre connaissance des pratiques des enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi en matière de RSO.

Pour que ces objectifs soient réalisés, la présente étude cherche à répondre aux questions suivantes :

- Est-ce que les enseignants des EES du Burundi comprennent la notion de responsabilité sociétale des organisations pour espérer une transmission des valeurs sous-jacentes aux étudiants, futurs cadres et décideurs du pays?
- Les attitudes des enseignants des EES vis-à-vis du concept de responsabilité sociétale des organisations, sont-elles adéquates ?
- Les enseignants EES, détenteurs de connaissances et d'expertises, initient-ils des pratiques responsables socialement?
- Vis-à-vis de la responsabilité sociétale des organisations, y a-t-il concordance entre les perceptions, les attitudes et les pratiques des enseignants des EES du Burundi ?

Outre la section introduction, le reste de l'article est décomposé en trois sections.

D'abord, la première est réservée à la revue de la littérature sur la responsabilité sociale et sociétale (des entreprises, des organisations et des universités), sur le développement durable et sur le métier d'enseignant au supérieur du Burundi. Ensuite, la deuxième met l'accent sur la méthodologie utilisée. Enfin, la troisième est consacrée à la présentation et discussion des résultats. La conclusion clôturera cet article. Cette dernière met essentiellement en relief les perspectives, les limites et les recommandations éventuelles de cette recherche.

1. Revue de la littérature

1.1. Responsabilité sociétale

Le concept de responsabilité sociétale est dépendamment lié à celui de développement durable. Il est difficile de l'élucider sans faire référence à ce dernier.

Selon (Zaouche, 2011, p. 5), la responsabilité sociétale peut-être définie comme l'application du développement durable aux entités économiques.

C'est la responsabilité d'une organisation à évaluer les impacts de ses décisions et de ses activités sur la société et l'environnement par un comportement transparent et éthique.

Sans équivoque, la décortication préalable du concept « développement durable » rend limpide la compréhension du concept « responsabilité sociétale ».

D'après (Tremblay, 2007, p. 10) : *« on situe généralement l'apparition du concept de développement durable au cours des années 1980, alors qu'on assiste à l'émergence de nouvelles valeurs sociales en peu partout dans le monde. Mais les premiers ancrages du développement durable remontent aux années 1970, avec la compréhension, nouvelle alors, que les ressources de la terre ne sont pas illimitées. Aujourd'hui, on en parle comme d'un phénomène irréversible qui se situe dans le sillage d'un profond mouvement de société dont les échos se répercutent à l'échelle de la planète ».*

Pour renchérir, Widloecher & Querne (2009, p. 14) indiquent que ce sont les chercheurs du Massachusetts Institute of Technology qui ont utilisé en premier le concept de développement durable en 1972 à Stockholm lors de la Conférence des Nations unies sur l'environnement en utilisant la notion d'écodéveloppement.

1.2.Développement durable

Selon (Strange & Bayley, 2008, p. 67), développement durable est un développement qui répond aux besoins d'aujourd'hui sans remettre en question la capacité des générations futures à répondre à leurs propres besoins.

Ces auteurs ne sont pas les pionniers de la définition du concept. Bien avant eux, en avril 1987, la Commission mondiale pour l'environnement et le développement a officialisé cette définition dans un rapport dit Brundtland¹.

Comme la définition l'indique, le terme durable est synonyme du futur. Le développement durable dont il est question ici, n'est pas un simple geste ou processus d'augmentation de la richesse, des revenus et de la création de valeur au temps présent. Plutôt, il faut être conscient des impacts négatifs résultant de l'action humaine, des entreprises et des autres organisations lors de la recherche du présent meilleur ou de la maximisation de la richesse/profits.

Ces impacts se manifestent par la diminution des réserves de matières premières, de l'augmentation de la pollution, des changements climatiques, catastrophes naturelles, etc.

Bref, le concept de développement durable insiste sur la prise de conscience et la vision d'un futur aussi meilleur que le présent. Et, ainsi la genèse de la notion de responsabilité sociétale.

¹ Nom du rapport de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement de l'Organisation des Nations Unies, présidée par la Norvégienne Gro Harlem Brundtland.

1.3. Du développement durable à la responsabilité sociale

Widloecher & Querne (2009, p. 16) indiquent que : « *le concept de développement durable a trouvé de nombreuses appellations dérivées : développement responsable, responsabilité sociale des entreprises* ».

Plusieurs définitions du concept de responsabilité sociale des entreprises coexistent. Elles sont non exclusives, complémentaires, voire substituables. Sans être exhaustif, donnons quelques-unes.

Gendron, Lapointe & Turcotte (2004, pp. 77-78) précisent que : « *la responsabilité sociale assimile cette dernière à des initiatives corporatives volontaires à caractère social et environnemental allant au-delà des obligations fixées par la loi. Il peut s'agir de mesures anti-pollution permettant de dépasser les exigences réglementaires, de politiques proactives en gestion des ressources humaines ou encore d'investissements dans la communauté. Ces pratiques de responsabilité sociale concrétisent l'engagement d'une haute direction disposée à reconnaître l'impact de l'entreprise sur la société et à assumer des responsabilités sociales en lien avec cet impact* ».

Quant à la Commission Européenne, la responsabilité sociale de l'entreprise est définie comme : « *l'intégration volontaire, par les entreprises, de préoccupations sociales et environnementales à leurs activités commerciales et leurs relations avec leurs parties prenantes* » (Commission Européenne, 2011, p. 4).

Cette dernière définition se soucie essentiellement de la volonté manifeste d'amélioration des rapports entre l'entreprise et l'ensemble de ses stakeholders. Ces liaisons entre l'entreprise et ses partenaires sont en deux dimensions : la dimension sociale et la dimension environnementale.

En outre, l'analyse de ces définitions permet d'étayer l'idée selon laquelle le concept s'applique à de grandes entreprises privées.

1.4. De la responsabilité sociale d'entreprise à la responsabilité sociétale des organisations

Le concept n'a cessé d'évoluer. Ici, il y a lieu de préciser une évolution en deux temps :

- Concept applicable non seulement aux entreprises privées mais aussi à toute forme d'organisation. Ainsi donc, le concept est passé de responsabilité sociale d'entreprise

« RSE » à celui de responsabilité sociale d'organisation « RSO ». Le « Groupe de Paris » en RSO² a été le premier à parler de la RSO au lieu de la RSE.

C'est ce dernier qui a indiqué que la responsabilité sociale n'est pas une philosophie réservée seulement aux organisations lucratives. Elle est aussi applicable à toutes les organisations, y compris l'Administration Publique (Bento, 2009, p. 78).

- (Drevet, 2015, p. 84) indique que : *« à la suite des travaux menés dans le cadre de l'établissement de la norme ISO 26000 (2010), la notion de responsabilité sociétale des organisations apparaît. Cette terminologie engage une double évolution : d'une part, intégrer plus fortement la dimension sociétale et donc marquer les conséquences de l'action des organisations sur l'ensemble des composantes de la société (en remplaçant « sociale » par « sociétale ») et, d'autre part, élargir la responsabilité sociétale à l'ensemble des organisations : PME, ONG, collectivités territoriales, associations, etc. (en remplaçant entreprise par organisation) »*

La référence actuelle la plus consensuelle demeure la norme ISO 26000, selon laquelle : *« l'expression responsabilité sociétale désigne la responsabilité d'une organisation vis-à-vis des impacts de ses décisions et activités sur la société et sur l'environnement, se traduisant par un comportement éthique et transparent qui :*

- *contribue au développement durable, y compris à la santé et au bien-être de la société*
- *prend en compte les attentes des parties prenantes ;*
- *respecte les lois en vigueur tout en étant en cohérence avec les normes internationales de comportement ;*
- *est intégré dans l'ensemble de l'organisation et mis en œuvre dans ses relations ».*

(Turcotte, et al., 2011, p. 14).

Avant de présenter les principes et les questions centrales de la norme ISO 26000(2010), il importe de préciser que contrairement aux autres normes ISO, *« elle n'est pas destinée à la certification étant donné qu'elle n'est pas une norme du système de management. Elle ne contient pas d'exigences et, en tant que tel, n'est pas destinée à des fins de certification. Toute offre de certification, ou prétention de certification, serait une mauvaise représentation de l'intention et de l'objectif de cette norme internationale »* (ISO, 2014, p. 8).

² Créé en février 2003, le Groupe de Paris en RSO est un réseau informel constitué par plusieurs universités, associations professionnelles de managers et experts en ressources humaines, instituts de la qualité et des technologies de la production, entreprises, syndicats, institutions de certification, d'auditeurs sociaux.

Cette norme internationale invite l'organisation intéressée à articuler sa démarche autour de sept principes fondamentaux (redevabilité, transparence, comportement éthique, reconnaissance des intérêts des parties prenantes, respect du principe de légalité, prise en compte des normes internationales de comportement et respect des droits de l'homme).

L'organisation qui souscrit de façon volontaire à cette norme identifie ses priorités et ses actions en respect des sept questions centrales (gouvernance de l'organisation, droits de l'Homme, relations et conditions de travail, environnement, bonnes pratiques des affaires, questions relatives aux consommateurs et engagement sociétal).

1.5.Responsabilité sociétale des universités

Comme pour les autres secteurs de la vie socioéconomique, l'enseignement supérieur est aussi appelé à intégrer le concept de responsabilité sociétale. Selon Appel & Falgas (2018), « *les universités sont de plus en plus enjointes à prendre en compte la notion de responsabilité sociétale* ». La responsabilité sociétale universitaire (RSU) est un concept qui consiste à percevoir l'université au-delà de sa classique mission (piliers principaux de l'enseignement supérieur) à savoir : l'enseignement et la recherche.

Selon Balaudé (2013), « *la RSU incite de surcroît la communauté universitaire à s'interroger sur les actions qu'elle peut engager en vue d'améliorer les conditions de vie et d'études de ses membres, ainsi que sur les actions qu'elle conduit dans son environnement (économique, social, écologique) : que font les universités en tant que société, et que font les universités dans la société, vis-à-vis d'elle ?* » Les composantes essentielles de la communauté universitaire étant les enseignants, les étudiants et le personnel non-enseignant, il convient mieux à l'université de chercher à améliorer les conditions de vie et d'études de cette communauté. Outre l'amélioration des conditions de sa communauté, il convient à l'université de s'impliquer davantage envers la société. Précisément, l'université est invitée à mener des faits concrets et avantageux pour la société. Ces faits peuvent être d'ordre économique, social et environnemental (écologique).

Comme l'indique Rizkallah (2017), il est nécessaire d'approfondir les fondements de la RSU permettant de passer des bases théoriques à l'application pratique au regard des principales fonctions de l'université, de son rôle dans l'esprit de citoyenneté et des procédures indispensables pour favoriser son évolution. Ces fondements sont : (1) former des citoyens responsables, (2) enseignement, (3) recherche scientifique, (4) partenariat social et l'esprit de citoyenneté.

1.6.Enseignants des établissements d'enseignement supérieur au Burundi

Selon la législation du Burundi, précisément le Décret N° 100/04 du 12 janvier 2015 portant conditions requises pour exercer la profession d'enseignant dans les établissements d'enseignement supérieur du Burundi, les enseignants doivent justifier de qualifications en rapport avec la nature des enseignements qu'ils dispensent. Les enseignants se retrouvent dans six grades dont le plus élevé est le grade de Professeur Ordinaire tandis que le grade inférieur est celui d'Assistant/Assistant Médecin, Assistant Pharmacien/Assistant Ingénieur. Concrètement, les six grades sont échelonnés comme suit :

- i. Professeur Ordinaire;
- ii. Professeur Associé;
- iii. Chargé de Cours;
- iv. Chargé d'Enseignement;
- v. Maître Assistant/Maître Assistant Médecin, Maître Assistant Pharmacien/Maître Assistant Ingénieur;
- vi. Assistant/Assistant Médecin, Assistant Pharmacien/Assistant Ingénieur.

Pour accéder à ces grades, certaines conditions doivent être remplies (diplôme, expérience ou ancienneté, cotation, publications, ...).

Seuls les détenteurs du diplôme de doctorat/PhD accèdent à ces trois premiers grades à savoir : Professeur Ordinaire, Professeur Associé et Chargé de Cours.

Pour les grades de Chargé d'enseignement et de Maître Assistant/Maître Assistant Médecin, Maître Assistant Pharmacien/Maître, le diplôme de mastère ou équivalent (Diplôme d'Études Approfondies-DEA-, Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées-DESS-) est exigé.

Le grade d'Assistant/Assistant Médecin, Assistant Pharmacien/Assistant Ingénieur est réservé aux titulaires des diplômes de Licence (4ans), d'ingéniorat, de médecin généraliste, de pharmacien. Cependant, ces derniers peuvent accéder au grade de Maître Assistant/Maître Assistant Médecin, Maître Assistant Pharmacien/Maître Assistant Ingénieur, une fois les autres conditions remplies sauf celui de diplôme comme initialement précisé (Présidence de la République, 2015, p. 3).

Les établissements publics sont les plus nantis que les privés. À elle seule, l'Université du Burundi dispose 44% des enseignants nationaux et à temps plein. Elle dispose 61% des enseignants nationaux et à temps plein de niveau doctorat. De ce fait, les établissements privés font essentiellement recours aux enseignants du public pour dispenser les enseignements. Pour combler les déficits en matière d'enseignants, les établissements publics et privés font aussi

recours aux compétences en provenance des milieux professionnels publics et privés nationaux et étrangers.

2. Méthodologie

Les informations utiles à cette réflexion ont été obtenues auprès des enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi. L'ensemble de ces enseignants constitue notre population d'étude. En 2020-2021, les enseignants à temps des établissements d'enseignement supérieur du Burundi sont chiffrés à 1100 enseignants dont 349 de niveau doctorat et 751 enseignants, titulaires de diplômes de licence (4 ans), ingéniorat, médecin généraliste, pharmacien, DESS, DEA et mastère.

Étant en nombre élevé, ayant des niveaux d'études différents, se retrouvant dans des domaines de formation différents, certains étant plus expérimentés que les autres, (...), il a été jugé opportun de mener une enquête-échantillon à la place d'un recensement.

Cet article s'intéresse indistinctement à tous les enseignants burundais qui ont fait de l'enseignement supérieur une carrière (les enseignants nationaux à temps plein auprès des établissements publics et privés d'enseignement supérieur du Burundi). La technique d'échantillonnage non probabiliste a été usitée.

2.1.Échantillon

La taille de l'échantillon est de **285** enseignants. Compte tenu des niveaux de formation différents, un plan de sondage de type stratifié avec allocation proportionnelle a été mis en œuvre. Deux strates ont été retenues : 90 enseignants ayant le diplôme de doctorat-PhD et 195 enseignants, titulaires de diplômes de licence (4 ans), ingéniorat, médecin généraliste, pharmacien, DESS, DEA ou mastère.

On a choisi la taille de l'échantillon selon la formule :

P étant inconnu, on a retenu la valeur communément utilisée par défaut de 0.5

n : taille de l'échantillon

N : taille ou effectif de la population cible = 1100

t_p : Quantile de la loi normale au seuil $\alpha = 5\%$ est de 1.96 (intervalle de confiance d'échantillonnage associé à l'incertitude de 5%)

P : proportion estimée ou attendue d'une réponse. Étant inconnue, nous avons utilisé la valeur recommandée pour avoir le plus grand échantillon possible. Cette valeur par défaut est de 0.5

Y : incertitude ou marge d'erreur d'échantillonnage : 0,05 ou 5%

$$n = \frac{t_p^2 \times P(1-P) \times N}{t_p^2 \times P(1-P) + (N-1) \times Y^2} = \frac{1,96^2 \times 0,5(1-0,5) \times 1100}{1,96^2 \times 0,5(1-0,5) + (1100-1) \times 0,05^2} = \frac{1056,44}{0,9604 + 2,7475} = 284,915 \approx$$

285 enseignants

Au final un échantillon de taille $n=285$ individus a été tiré et réparti dans les 2 strates proportionnellement à leurs tailles selon la formule :

$$n_h = n \frac{N_h}{N} \quad N_h : \text{Population dans la strate } h \text{ et}$$

n_h : Taille de l'échantillon dans la strate h

On a donc,

N_1 = nombre de docteurs-PhD = 349 personnes

N_2 = nombre de licenciés, ingénieurs, maîtres et assimilés = 751 personnes

N = effectif total des enseignants

n = taille de l'échantillon total

n_1 = nombre de docteurs-PhD échantillonnés

n_2 = nombre de licenciés, ingénieurs, maîtres (LIM) et assimilés échantillonnés

$$n_1 = 285 \frac{349}{1100} = 90,422727272 \approx 90 \text{ enseignants – docteurs}$$

$$n_2 = 285 \frac{751}{1100} = 194,577272727 \approx 195 \text{ enseignants – LIM et assimilés}$$

2.2. Collecte des données

Les données utiles à cet article ont été collectées du 03 mai au 16 juin 2021 à l'aide d'un questionnaire d'enquête Google Forms envoyé par courriels aux enseignants faisant partie de l'échantillon.

Le questionnaire comprend 4 sections : (1) identification du répondant, (2) perceptions, (3) attitudes et (4) pratiques. Les questions sont posées sur une échelle de 1 à 5.

Les questions formulées au questionnaire (exception faite de celle de la section Identification) sont inspirées par certaines des normes GRI (Global Reporting Initiative) de reporting de développement durable.

3. Présentation et discussion des résultats

Sur 285 réponses attendues, 127 réponses ont été reçues. Ce qui fait un taux de réponse de 44,56%. Ce taux est jugé satisfaisant. Ayant des liens moins directs avec les répondants pour ce sondage en ligne, on ne pouvait qu'espérer un taux de réponse se situant entre **10 à 50%** (Simonnier, 2019).

3.1. Identification des répondants

Les données démographiques des répondants sont les suivantes :

- 40 enseignants de la strate 1 (le taux de réponse spécifique à cette strate est de 44,44%) ;
- 87 enseignants de la strate 2 dont 73 enseignants de niveau mastère, DESS, DEA ou équivalent et 14 enseignants de niveau Ingénieur, pharmacien, médecin généraliste, licence ou équivalent (le taux de réponse spécifique à la strate est de 44,62%);
- 82 enseignants (64,6%) prestent en permanence aux seins des institutions publiques tandis que 45 enseignants restants (35,4%) sont attachés aux institutions privées ;
- 108 enseignants (85%) sont de sexe masculin contre 19 de sexe féminin (15%) ;
- 77 enseignants (60,6%) sont du domaine des sciences humaines et sociales alors que 50 enseignants (39,4%) sont du domaine des sciences naturelles, de la vie et de l'ingénieur ;
- 51,2% des répondants ont l'âge compris entre 35 et 44 ans ; 37,8% ont l'âge compris entre 45 et 59ans ; les 14% sont répartis équitablement entre les tranches d'âge restantes (la tranche dont l'âge est inférieur à 35 ans et celle dont l'âge est 60 ans et plus) ;
- 66,1% des enseignants précisent qu'ils prestent à temps partiel dans d'autres institutions publiques et/ou privées du Burundi contre 33,9% qui prestent uniquement aux institutions publiques et privées d'attache. Ce qui veut dire que les enseignants ont relativement une grande mobilité.

Pour pouvoir analyser les résultats, les scores obtenus ont permis de calculer les moyennes attachées aux questions. Cependant, lesdites moyennes ne renseignent pas sur la dispersion des scores obtenus étant donné que les scores varient entre 1 et 5. Pour y remédier, nous avons calculé l'écart-type.

3.2. Résultats concernant les perceptions

L'étude des perceptions des enseignants vis-à-vis du concept de RSO s'est réalisée en trois volets (environnemental, sociétal et économique).

Table 1. Sommaire des résultats concernant les perceptions (échelle allant de 1 à 5).

Section : Perception – volet environnemental		N	Moyenne	Écart-type
P03	La protection de la biodiversité	542	4,268	1,094
P02	La protection des eaux des lacs, des cours d'eau et des nappes phréatiques, etc.	534	4,205	1,256
P04	La diminution des émissions de gaz à effet de serre	523	4,118	1,251
P06	La législation et/ou la réglementation environnementale	520	4,094	1,205
P05	La collecte et l'élimination des déchets (immondiçes)	512	4,031	1,447
P01	La consommation de biens issus des ressources renouvelables	489	3,850	1,260
Section : Perception – volet sociétal		N	Moyenne	Écart-type
P13	L'abolition du travail forcé ou obligatoire	535	4,213	1,088
P09	La formation des travailleurs	532	4,189	1,283
P08	La santé et la sécurité des travailleurs	525	4,134	1,191
P11	Le respect des libertés d'association et de syndicalisation des travailleurs	516	4,063	1,233
P12	L'abolition du travail réalisé par des enfants	514	4,047	1,327
P14	La démocratie	504	3,969	1,253
P07	L'indexation des salaires au coût de la vie	497	3,913	1,369
P10	L'égalité des sexes	471	3,709	1,398
Section : Perception – volet économique		N	Moyenne	Écart-type
P17	La lutte contre la corruption	555	4,370	1,068
P18	La lutte contre l'évasion fiscale	527	4,150	1,202
P19	La lutte contre les pratiques anticoncurrentielles des organisations (ex. : collusions, abus de position dominante, pratiques de prix abusifs)	505	3,976	1,294
P15	Investissement dans des infrastructures publiques	500	3,937	1,289
P16	La philanthropie et bénévolat	378	2,976	1,450

Source : nous-mêmes sur base des résultats de l'enquête.

Pour le volet environnemental, c'est la question portant sur la protection de la biodiversité qui a une moyenne plus élevée que les autres (4,268/5). Cependant les autres questions portant sur la protection des eaux des lacs, des cours d'eau et des nappes phréatiques, sur la diminution des émissions de gaz à effet de serre, sur législation et/ou la réglementation environnementale et

sur collecte et l'élimination des déchets (immondices) ne sont pas très distancées car leurs moyennes sont supérieures à 4/5 (4,205, 4,118, 4,094 et 4,031). La moyenne la moins élevée et la seule en dessous de 4/5 concerne la question portant sur la consommation de biens issus des ressources renouvelables (3,850).

S'agissant du volet sociétal, cinq questions sur les huit ont obtenu des moyennes relativement élevées ($>$ à 4/5). Il s'agit des questions portant sur l'abolition du travail forcé ou obligatoire, sur la formation des travailleurs, sur la santé et la sécurité des travailleurs, sur le respect des libertés d'association et de syndicalisation des travailleurs et sur l'abolition du travail réalisé par des enfants (4,213, 4,189, 4,134, 4,063 et 4,04). Les trois questions à moyennes inférieures à 4/5 sont celles portant sur la démocratie, sur l'indexation des salaires au coût de la vie et sur l'égalité des sexes (3,969, 3,913 et 3,709).

Quant au volet économique, les moyennes relativement élevées sont obtenues aux questions portant sur la lutte contre la corruption et la lutte contre l'évasion fiscale (4,370/5 et 4,150/5 respectivement). Les moyennes obtenues aux questions portant sur la lutte contre les pratiques anticoncurrentielles des organisations (ex. : collusions, abus de position dominante, pratiques de prix abusifs) et sur l'investissement dans des infrastructures publiques ne sont pas éloignées étant donné qu'elles sont au voisinage de 4/5 (3,976 et 3,937 respectivement). Cependant, la question portant sur la philanthropie et bénévolat a obtenu une moyenne très distancée des autres (2,976/5).

Quant à la dispersion et pour chacun des trois volets, l'écart-type est le plus faible pour la question à moyenne plus élevée.

Nonobstant la dispersion constatée, les valeurs des moyennes ($>$ à 3,7/5 exceptée la philanthropie et bénévolat) nous permettent d'affirmer que dans l'ensemble, les perceptions des enseignants des EES du Burundi en matière de responsabilité sociétale des organisations sont adéquates pour espérer une transmission des valeurs sous-jacentes aux étudiants, futurs cadres du pays.

3.3. Résultats concernant les attitudes

Comme pour les perceptions, l'étude des attitudes des enseignants vis-à-vis du concept de RSO s'est réalisée en trois volets (environnemental, sociétal et économique).

Table 2. Sommaire des résultats concernant les attitudes (échelle allant de 1 à 5).

Section : Attitudes – volet environnemental		N	Moyenne	Écart-type
A02	La protection des eaux des lacs, des cours d'eau et des nappes phréatiques devraient être une priorité pour tous	608	4,787	0,586
A03	La protection de la biodiversité devrait être une priorité pour tous	601	4,732	0,718
A06	La législation et/ou la réglementation environnementale devrait être respectée par tous	593	4,669	0,746
A04	La réduction des gaz à effet de serre devrait être une priorité pour tous	574	4,520	0,942
A01	La consommation de ressources renouvelables devrait être une priorité pour tous	546	4,299	1,108
A05	La collecte des déchets triés (ex. : recyclables, compostables) devrait être privilégiée par tous	519	4,087	1,442
Section : Attitudes – volet sociétal		N	Moyenne	Écart-type
A08	La santé et la sécurité des travailleurs devraient être une priorité pour tous	595	4,685	0,698
A09	La formation des travailleurs devrait être une priorité pour tous	592	4,661	0,737
A07	L'indexation des salaires au coût de la vie devrait être une priorité pour tous	579	4,559	0,813
A11	Le droit des travailleurs de s'associer ou de se syndicaliser devrait être une priorité pour tous	564	4,441	0,965
A13	Le travail forcé ou obligatoire est inacceptable	562	4,425	1,073
A14	Le respect de la démocratie devrait être une priorité pour tous	561	4,417	0,963
A10	Le traitement équitable des hommes et les femmes devraient une priorité pour tous	561	4,417	0,988
A12	Il est acceptable que les enfants doivent travailler plutôt que d'aller à l'école **	288	2,268	1,654
Score inverse				
Section : Attitudes – volet économique		N	Moyenne	Écart-type
A15	Le gouvernement devrait investir davantage dans les établissements d'enseignement supérieur publics et privés	607	4,780	0,533

A17	Tous les individus devraient dénoncer la corruption	605	4,764	0,672
A18	Toutes les organisations ainsi que tous les citoyens devraient assumer une juste part d'impôts et de taxes	576	4,535	1,006
A19	La société devrait lutter contre les pratiques anticoncurrentielles des organisations (ex. collusions, abus de position dominante, pratiques de prix abusifs)	563	4,433	1,028
A16	La philanthropie et le bénévolat devraient être une priorité pour tous	353	2,780	1,532

Source : nous-mêmes sur base des résultats de l'enquête.

Pour le volet environnement, les moyennes obtenues à partir des résultats portant sur toutes les questions sont élevées ($> 4/5$). Le constat est presque analogue pour le volet sociétal à l'exception de la question à score inverse (il est acceptable que les enfants doivent travailler plutôt que d'aller à l'école) qui a obtenu une moyenne faible de 2,268/5. Pour cette dernière question, il y a lieu de conclure que c'est surprenant de constater que la plupart des enseignants des EES sont indifférents par rapport au travail des enfants.

Même son de cloche pour le volet économique, sur les cinq questions posées, quatre ont obtenu des scores à moyennes élevées ($> 4/5$), excepté la question portant sur philanthropie et le bénévolat qui a une moyenne faible de 2,780/5.

Quant à la dispersion et pour chacun des trois volets, l'écart-type est le plus faible pour la question à moyenne plus élevée.

Comme pour la section précédente relative aux perceptions, le constat est presque analogue. Malgré la dispersion constatée, les valeurs des moyennes ($> 4/5$ exceptée la philanthropie et bénévolat mais aussi la question à score inverse) nous permettent d'affirmer que dans l'ensemble, les attitudes des enseignants des EES du Burundi en matière de responsabilité sociétale des organisations sont convenables ou adéquates pour espérer une transmission des valeurs sous-jacentes aux étudiants, futurs cadres du pays.

3.4. Résultats concernant les pratiques

Les études des perceptions et des pratiques des enseignants vis-à-vis du concept de RSO se sont réalisées en trois volets (environnemental, sociétal et économique).

Table 3. Sommaire des résultats concernant les pratiques (échelle allant de 1 à 5).

Section : Pratiques – volet environnemental		N	Moyenne	Écart-type
P06	Je respecte les lois et les règlements environnementaux	486	3,827	1,426
P02	Je m'implique de la protection des lacs, des cours d'eau et des nappes phréatiques	373	2,937	1,379
P01	Je privilégie toujours la consommation de biens fabriqués avec ressources renouvelables	361	2,843	1,354
P03	Je m'implique dans la protection des aires protégées (parcs nationaux, réserves naturelles, ...)	359	2,827	1,403
P05	Je m'implique pour développer une collecte des déchets triée	344	2,709	1,415
P04	Je privilégie toujours la marche, le vélo ou les transports en commun pour mes déplacements	322	2,535	1,484
Section : Pratiques – volet sociétal		N	Moyenne	Écart-type
P10	J'accorde aux hommes et aux femmes le même niveau de respect	537	4,228	1,292
P13	Je milite pour la reconnaissance et la rémunération des heures supplémentaires (qui n'ont pas été préalablement convenues)	448	3,528	1,490
P08	Je milite pour la protection de la santé et sécurité des travailleurs	446	3,512	1,469
P11	Je milite pour que les organisations respectent les libertés d'association et de syndicalisation des travailleurs	443	3,488	1,408
P14	Je milite pour le respect et la promotion de la démocratie	434	3,417	1,498
P09	Je milite pour que les organisations d'investir dans la formation de leurs employés	433	3,409	1,444
P12	Je n'emploie pas les enfants déscolarisés à titre d'employé ménager	432	3,402	1,549
P07	Je milite pour l'indexation des salaires au coût de la vie	428	3,370	1,407
Section : Pratiques – volet économique		N	Moyenne	Écart-type

P16	Lorsque je le peux, je n'hésite pas à faire des dons et/ou donner de mon temps aux œuvres de charité	515	4,055	1,210
P18	Je paie toujours les impôts et taxes applicables à mes revenus, aux biens et services que je consomme	484	3,811	1,462
P17	Je lutte contre la corruption (ex. : sensibilisation de la communauté, ...)	446	3,512	1,374
P15	Je milite pour que le gouvernement investisse davantage dans les établissements d'enseignement supérieur public et privé	437	3,441	1,510
P19	Je milite pour une meilleure législation au regard des pratiques anticoncurrentielles des organisations (ex. collusions, abus de position dominante, pratiques de prix abusifs).	432	3,402	1,487

Source : nous-mêmes sur base des résultats de l'enquête.

Pour les trois volets (environnement, sociétal et économique), les moyennes obtenues à partir des scores relatifs aux questions, sont quasiment faibles. Seules deux atteignent le seuil de 4/5. Il s'agit pour le volet sociétal, de la question portant sur la symétrie du niveau de respect accordé aux hommes et aux femmes et pour le volet économique, il s'agit de la question portant aux dons et aux œuvres de charité (4,228/5 et 4,055/5 respectivement).

Quant à la dispersion et pour chacun des trois volets, l'écart-type est le plus faible pour la question à moyenne plus élevée exception faite du volet environnement.

Pour la section (Pratiques), le constant n'est pas aisé à dégager. Rares sont les moyennes qui sont au-delà de 4/5. Pour le volet environnement, les moyennes sont relativement basses. Par conséquent, il devient difficile de se prononcer quant à la convenance des pratiques environnementales des enseignants des EES du Burundi. Pour parvenir à porter un constat global, il importe de considérer les moyennes globales des sections.

Table 4. Sommaire des résultats concernant les pratiques, les attitudes et les perceptions

Perception	Moyenne	Écart-type
Volet environnement	4,094	1,259
Volet sociétal	4,030	1,276
Volet économique	3,882	1,350
Questions portant sur les perceptions	4,011	1,293
Attitudes	Moyenne	Écart-type
Volet environnement	4,516	0,996
Volet sociétal	4,234	1,268
Volet économique	4,258	1,261
Questions portant sur les attitudes	4,329	1,193
Pratiques	Moyenne	Écart-type
Volet environnement	2,946	1,466
Volet sociétal	3,544	1,466
Volet économique	3,644	1,431
Questions portant sur les pratiques	3,382	1,486

Source : nous-mêmes sur base des résultats de l'enquête.

Pour la première section (perceptions), nous constatons que les enseignants du supérieur burundais accordent plus d'importance à la dimension environnementale lorsqu'ils définissent le concept de responsabilité sociétale des organisations. Toutefois, il faut ici noter que les autres dimensions ne sont pas négligées. Elles sont aussi considérées mais le volet environnemental se veut prioritaire en témoignent les moyennes obtenues qui sont de 4,094/5, de 4,030/5 et de 3,882/5 respectivement pour le volet environnement, le volet sociétal et le volet économique. La moyenne globale pour cette section étant de 4,011/5, nous concluons que les perceptions des enseignants des EES du Burundi vis-à-vis de la responsabilité sociétale des organisations sont convenables (réponse à la première question de recherche).

Quant à la deuxième section (Attitudes), ces enseignants indiquent également que les questions d'ordre environnemental devraient constituer une priorité pour tous et ceci sans ignorer les autres volets. L'amplitude de la moyenne de cette section est plus loquace. Une moyenne de 4,329/5 est plus élevée. D'où, nous concluons que les attitudes des enseignants des EES du Burundi vis-à-vis de la responsabilité sociétale des organisations sont convenables (réponse à la deuxième question de recherche).

Quant à la troisième section (Pratiques), le volet environnemental vient en dernier lieu. Ce qui veut dire que dans leur vie quotidienne, les enseignants du supérieur burundais mènent moins d'actions d'ordre environnemental par rapport aux autres dimensions. Ce qui est un peu invraisemblable quand on considère les conclusions des sections perceptions et attitudes. Cependant, la moyenne globale de la section qui est de 3,382 n'est pas négligeable. De façon globale, il y a lieu de conclure que les pratiques des enseignants des EES du Burundi vis-à-vis de la responsabilité sociétale des organisations sont convenables (réponse à la troisième question de recherche).

Quant à la 4^{ème} question, nous concluons qu'il n'y a pas concordance entre les perceptions, les attitudes et les pratiques des enseignants des EES du Burundi en matière de responsabilité sociétale des organisations du simple fait que les perceptions et les attitudes des enseignants accordent la priorité à la dimension environnementale alors qu'en pratique, cette dimension occupe la dernière place. Autrement dit, ils perçoivent la dimension environnementale comme prioritaire, ont l'intention de prioriser la dimension environnementale mais en pratique le constat est autre. La dimension environnementale est reléguée au dernier plan.

Conclusion

Le concept de responsabilité sociétale des organisations n'est pas perçu de la même manière par les enseignants des établissements d'enseignement supérieur (public et privé) du Burundi. Les scores obtenus pour les questions posées diffèrent d'une personne à une autre. Synthétiquement, les scores obtenus mettent en relief que la dimension environnementale est perçue comme étant la plus caractéristique de la définition du concept de responsabilité sociétale des organisations.

Comme pour les perceptions de la responsabilité sociétale des organisations, les enseignants faisant objet de notre étude ont affiché le même comportement vis-à-vis des questions relatives aux attitudes. Vis-à-vis de la responsabilité sociétale des organisations, les savoirs-être et/ou les intentions des enseignants pèsent plus pour la dimension environnementale.

Malgré les perceptions et les attitudes mettant au premier rang la dimension environnementale, les pratiques demeurent autres. La dimension environnementale vient en dernier lieu. Autrement dit, notre étude sur les perceptions, les attitudes et les pratiques des enseignants des établissements d'enseignement supérieur du Burundi a permis de comprendre qu'étrangement ces enseignants s'engagent moins dans des pratiques environnementales alors qu'ils en démontrent plus d'intérêts et d'intentions de faire. Certainement qu'il y a des raisons qui peuvent expliquer ce contraste. En plus de promouvoir des pratiques RSO au sein et en dehors

des établissements d'enseignements supérieur, il est recommandé aux enseignants, aux établissements d'enseignement supérieur et aux gestionnaires de l'enseignement supérieur de manifester plus d'engouement vis-à-vis des thèmes de RSO, RSU et RSE lors des forums, rencontres, réunions, colloques, etc. La vulgarisation de ces concepts rappelleront et persuaderont sans cesse les enseignants à perfectionner quantitativement et qualitativement leurs pratiques de RSO.

Comme toute autre recherche, cette étude ne manque pas des limites. Malgré la compréhension des perceptions et des attitudes des enseignants vis-à-vis de la RSO, le papier n'a pas mis en évidence de façon spécifique, leurs pratiques RSO au sein des établissements d'enseignement supérieur. En termes de perspectives, les recherches futures sur les pratiques de la RSU seront les mieux indiquées.

BIBLIOGRAPHIE

Appel, V., & Falgas, J. (2018). Responsabilité sociétale des universités et environnement numérique. La notion d'empreinte, un enjeu de réflexivité. *Communication. Information médias théories pratiques*, 35(2).

Baladé, J.-F. (2013). Responsabilité sociétale des universités et environnement numérique. *L'Etudiant - Educpros* (En ligne). Récupéré sur www.journals.openedition.org.

Bento, L. (2009). De la CSR-Corporate Social Responsibility à la RSO-Responsabilité Sociale des Organisations. Quelques apports à la réflexion. *Management & Avenir*, 23, 73-82.

Commission Européenne. (2011). Communication de la Commission au parlement européen, au Conseil, au Comité économique et social, au Comité des régions-Responsabilité sociale des entreprises: une nouvelle stratégie de l'UE pour la période 2011-2014. Bruxelles: Commission Européenne. Pages 19

Drevet, B. (2015). L'étude de la responsabilité sociale du chercheur-intervenant : quelles conséquences méthodologiques? *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 19(2), 83-94.

Fonseca, L. M., Portela, A. R., Duarte, B., Queirós, J., & Paiva, L. (2018). Mapping higher education for sustainable development in Portugal. *Management & Marketing. Challenges for the Knowledge Society*, 13(3), 1064-1075.

Gendron, C., Lapointe, A., & Turcotte, M.-F. (2004). Responsabilité sociale et régulation de l'entreprise mondialisée. *Relations industrielles/industrial relations*, 59(1), 73-100.

Hayter, C. S., & Cahoy, D. R. (2018). Toward a strategic view of higher education social responsibilities: A dynamic capabilities approach. *Strategic organization*, 16(1), 12-34.

ISO. (2014). Découvrir ISO 26000. Genève, Suisse: ISO.

Présidence de la République. (2015). Décret No 100/04 du 12 janvier 2015 portant conditions requises pour exercer la profession d'enseignant dans les établissements d'enseignement supérieur du Burundi. Bujumbura: Présidence de la République.

Rizkallah, S. (2017). Fondements et principes du concept de la responsabilité sociale des universités. L'Orient-Le jour. Récupéré sur [/https://www.lorientlejour.com/article/1061240/fondements-et-principes-du-concept-de-la-responsabilite-sociale-des-universites.html](https://www.lorientlejour.com/article/1061240/fondements-et-principes-du-concept-de-la-responsabilite-sociale-des-universites.html).

Simonnier, P. (2019). Quel taux de réponse pour votre enquête en ligne ? Consulté le juillet 12, 2021, sur <https://creerunquestionnaire.fr/articles/obtenir-des-reponses/preparer-envoi-enquete/taux-de-reponse-participation-enquete-en-ligne/>

Strange, T., & Bayley, A. (2008). Le développement durable. À la croisée de l'économie, de la société et de l'environnement. (OCDE, Éd.) Paris.

Tremblay, S. (2007). Développement durable et communications : Au-delà des mots, pour un véritable engagement. Québec, Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Turcotte, M.-F., Langelier, L., Hanquez, M., Allard, M.-C., Desrochers, T., & Tirilly, M. (2011). Comprendre la Responsabilité sociétale de l'entreprise et AGIR sur les bases de la norme ISO 26000. (OIF, Éd.) Québec, Québec, Canada: Les publications de l'IEPF.

Widloecher, P., & Querne, I. (2009). Le guide du développement durable. Paris, France: Editions Eyrolles.

Zaouche, Y. (2011). La Responsabilité Sociétale des organisations. Cahiers de la solidarité, 15.