

# La responsabilité sociale des universités dans le périmètre RH : une lecture déontologique, comportementale et pédagogique

## Étude qualitative exploratoire auprès du personnel des universités publiques marocaines

University social responsibility within the HR perimeter: a deontological, behavioral and pedagogical reading

An exploratory qualitative study of staff in Moroccan public universities.

Auteur 1 : REDA EL MEDAKER.

Auteur 2 : ZAKARIA RAZZA.

Auteur 3 : KHALID SOUSSI.

**REDA EL MEDAKER**

ESLSCA Business School Rabat Laboratoire de Recherche en Finance, Management et Innovation

**ZAKARIA RAZZA**

ESLSCA Business School Rabat Laboratoire de Recherche en Finance, Management et Innovation PhD Student, Ibn Tofail University, Kenitra

**KHALID SOUSSI**

INPT RABAT, Department of Management & Humanity, Al Irfan

**Déclaration de divulgation :** L'auteur n'a pas connaissance de quelconque financement qui pourrait affecter l'objectivité de cette étude.

**Conflit d'intérêts :** L'auteur ne signale aucun conflit d'intérêts.

**Pour citer cet article :** EL MEDAKER .R, ZAKARIA .R & SOUSSI .Kh (2026) « La responsabilité sociale des universités dans le périmètre RH : une lecture déontologique, comportementale et pédagogique Étude qualitative exploratoire auprès du personnel des universités publiques marocaines », African Scientific Journal « Volume 03, Num 38 » pp: 001 – 026.



DOI : 10.5281/zenodo.23058441

Copyright © 2026 – ASJ



## Résumé

La présente contribution combine une approche conceptuelle et une investigation qualitative exploratoire afin d'analyser la responsabilité sociale des universités (RSU) circonscrite au périmètre des ressources humaines (RH). Elle structure ce périmètre autour de trois volets complémentaires déontologique, comportemental et pédagogique et mobilise conjointement la théorie des parties prenantes et le contrat psychologique pour poser l'engagement affectif du personnel comme mécanisme médiateur entre la RSU perçue et l'appropriation des pratiques socialement responsables. Le cadre est décliné en quatre hypothèses de recherche. Sur le plan empirique, une étude qualitative fondée sur vingt entretiens semi-directifs conduits auprès d'enseignants-chercheurs, de personnels administratifs et techniques et de responsables RH d'universités publiques marocaines, analysés par codage thématique et lexical assisté par ordinateur (NVivo), éprouve la pertinence de ce cadre. Les résultats font ressortir un écart perçu entre le cadre déontologique affiché et les conduites organisationnelles quotidiennes, un déficit de reconnaissance vécu comme une rupture du contrat psychologique, ainsi qu'un attachement affectif néanmoins fort, ancré dans le sens du service public. L'alignement entre normes déontologiques et comportements effectifs apparaît comme la condition première de l'engagement du personnel et de l'appropriation des pratiques de RSU.

**Mots-clés :** responsabilité sociale des universités ; ressources humaines ; déontologie ; comportements ; pédagogie ; engagement affectif ; contrat psychologique ; universités publiques marocaines.

**Abstract**

*This contribution combines a conceptual approach and an exploratory qualitative investigation to analyze university social responsibility (USR) restricted to the human-resources (HR) perimeter. It structures this perimeter around three complementary components deontological, behavioral and pedagogical and jointly draws on stakeholder theory and the psychological contract to position staff affective commitment as a mediating mechanism between perceived USR and the appropriation of socially responsible practices. The framework is articulated into four research hypotheses. Empirically, a qualitative study based on twenty semi-structured interviews with faculty members, administrative and technical staff, and HR managers in Moroccan public universities analyzed through computer-assisted thematic and lexical coding (NVivo) tests the relevance of the framework. The findings reveal a perceived gap between the stated deontological framework and everyday organizational conduct, a lack of recognition experienced as a breach of the psychological contract, and a nonetheless strong affective attachment rooted in the sense of public service. The alignment between deontological norms and effective behaviors emerges as the primary condition for staff commitment and for the appropriation of USR practices.*

**Keywords:** *university social responsibility; human resources; deontology; behavior; pedagogy; affective commitment; psychological contract; Moroccan public universities.*

## Introduction

L'université contemporaine ne se définit plus seulement par ses fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche ; elle est de plus en plus interpellée sur sa contribution au bien commun et sur la cohérence entre les valeurs qu'elle promeut et la manière dont elle se gère elle-même. C'est le sens de la responsabilité sociale des universités (RSU), qui invite l'établissement à assumer les impacts de son fonctionnement sur l'ensemble de ses parties prenantes internes et externes (Vallaey, 2014 ; Vallaey, de la Cruz & Sasia, 2009). Transposée de la responsabilité sociale de l'entreprise (Carroll, 1991 ; ISO, 2010 ; Gond & Igalens, 2018), la RSU s'est progressivement imposée comme un cadre d'analyse des établissements d'enseignement supérieur (Vasilescu, Barna, Epure & Baicu, 2010).

Si une part importante de la littérature aborde la RSU par ses missions externes, à savoir l'engagement territorial, la formation citoyenne et la recherche à visée sociétale, la dimension proprement organisationnelle, et singulièrement la gestion des ressources humaines, demeure nettement moins explorée. Or c'est précisément dans le périmètre RH que se joue la crédibilité interne de la démarche : une université qui prône la responsabilité vis-à-vis de la société sans traiter de manière équitable, respectueuse et développante son propre personnel s'expose à une contradiction que les acteurs perçoivent aisément. Le personnel universitaire, qu'il s'agisse de enseignants-chercheurs, des personnels administratifs et techniques ou des responsables des ressources humaines, constitue à la fois une partie prenante centrale et un vecteur de la responsabilité sociale, puisque ce sont ses comportements quotidiens qui donnent corps, ou non, aux principes affichés.

Le présent travail porte ainsi sur la responsabilité sociale des universités circonscrite au périmètre des ressources humaines, appréhendée à travers trois volets complémentaires. Le volet déontologique renvoie aux principes, règles et devoirs qui encadrent l'exercice des fonctions et le traitement des personnes. Le volet comportemental désigne les conduites effectives, individuelles et collectives, par lesquelles ces principes se manifestent ou se démentent. Le volet pédagogique concerne la manière dont la responsabilité se transmet, s'apprend et se diffuse, tant dans la relation formative que dans les dispositifs de développement du personnel. Ces trois volets ne sont pas cloisonnés : la déontologie fournit les repères, le comportement les incarne, la pédagogie les fait vivre et se reproduire.

Sur le plan théorique, deux cadres se révèlent particulièrement féconds pour lire ces liens. La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984 ; Donaldson & Preston, 1995) éclaire la place du personnel comme partie prenante dont les attentes légitimes appellent une réponse organisationnelle. Le contrat psychologique (Rousseau, 1989, 1995) permet de comprendre comment les pratiques socialement responsables sont interprétées par les agents comme des engagements réciproques, dont le respect ou la rupture module l'engagement affectif (Allen & Meyer, 1990) et, in fine, l'appropriation des pratiques.

L'objectif de cet article est double, à la fois conceptuel et empirique. Il s'agit, d'une part, de construire et d'argumenter un cadre d'analyse reliant les trois volets de la RSU dans le périmètre RH à un mécanisme explicatif, l'engagement affectif, posé comme médiateur entre la responsabilité perçue et l'appropriation des pratiques, puis de le décliner en hypothèses de recherche ; d'autre part, d'éprouver ce cadre au moyen d'une étude qualitative exploratoire conduite auprès du personnel des universités publiques marocaines. La recherche répond à trois questions : quels contenus la RSU recouvre-t-elle, dans le périmètre RH, au titre des volets déontologique, comportemental et pédagogique ? Comment le personnel perçoit-il ces contenus et l'écart éventuel entre principes affichés et conduites réelles ? Par quel mécanisme cette perception se traduit-elle en engagement, puis en appropriation effective des pratiques ?

L'article est organisé en cinq temps. La première section expose le cadre conceptuel de la RSU et de ses trois volets dans le périmètre des ressources humaines. La deuxième présente le cadre théorique mobilisé et le modèle proposé, décliné en quatre hypothèses de recherche. La troisième précise la méthodologie qualitative retenue : positionnement épistémologique, échantillon, guide d'entretien et démarche d'analyse. La quatrième restitue et discute les résultats au regard des hypothèses et de la littérature. La conclusion dégage enfin les apports, les implications managériales ainsi que les limites et les voies de recherche futures. Ce travail s'inscrit dans le prolongement de recherches antérieures sur la responsabilité et l'audit social dans les établissements publics marocains (El Medaker et al., 2025) et adopte, pour sa phase empirique, un protocole méthodologique inspiré de l'étude qualitative de Baakir & Ellioua (2023) menée dans le secteur du logiciel.

## **1. Cadre conceptuel : responsabilité sociale des universités et périmètre RH**

### **1.1. La responsabilité sociale des universités (RSU)**

La responsabilité sociale s'est d'abord formalisée dans la sphère de l'entreprise, où elle désigne l'intégration volontaire de préoccupations sociales et environnementales aux activités et aux relations avec les parties prenantes (Carroll, 1979, 1991 ; ISO, 2010 ; Gond & Igalens, 2018). Transposée à l'université, elle prend la forme de la RSU, entendue comme une politique de gestion de la qualité éthique de l'activité universitaire à travers la maîtrise responsable des impacts que l'organisation génère dans ses environnements humain, social et naturel (Vallaey, 2014). Vallaey, de la Cruz et Sasia (2009) distinguent quatre catégories d'impacts : organisationnels, éducatifs, cognitifs et sociaux. Le périmètre retenu dans la présente contribution relève principalement des impacts organisationnels — la façon dont l'université se gère comme employeur et comme communauté de travail — sans les isoler des impacts éducatifs, dont ils sont indissociables.

Cette lecture rejoint les modèles de RSU qui insistent sur la cohérence entre le discours institutionnel et les pratiques internes de gestion (Vasilescu et al., 2010). La responsabilité affichée envers la société n'acquiert de crédibilité que si elle se vérifie d'abord dans le traitement réservé aux membres de l'organisation. C'est pourquoi la focalisation sur le périmètre RH ne restreint pas la portée de la RSU : elle en interroge le socle interne.

### **1.2. Circonscrire la RSU au périmètre des ressources humaines**

Circonscrire la RSU au périmètre des ressources humaines revient à examiner comment les principes de responsabilité se traduisent dans les pratiques qui concernent directement le personnel — recrutement, conditions de travail, équité, développement des compétences, dialogue social, reconnaissance et comment ces pratiques sont susceptibles d'être vécues par les agents. Cette focalisation répond à un constat : la légitimité externe d'une démarche de responsabilité repose sur sa cohérence interne, et cette cohérence se donne à voir, en premier lieu, dans le traitement des personnes qui composent l'établissement. Nous proposons de structurer ce périmètre autour de trois volets, présentés ci-dessous.

### **1.3. Le volet déontologique**

Le volet déontologique regroupe l'ensemble des principes, normes et devoirs qui encadrent l'exercice des fonctions universitaires et le traitement des personnes. Il comprend les règles formelles — statuts, chartes d'éthique, codes de déontologie, obligations d'intégrité scientifique —

mais aussi les principes moins codifiés d'équité, de transparence, de respect de la dignité et de non-discrimination. Dans le périmètre RH, la déontologie s'exprime notamment dans l'impartialité des procédures de recrutement et de promotion, la confidentialité des données personnelles, la prévention des conflits d'intérêts et le traitement équitable des situations individuelles.

Ce volet fournit le cadre normatif de référence auquel les acteurs peuvent rapporter les pratiques observées. Sa spécificité tient à ce qu'il énonce ce qui devrait être : il pose des repères dont l'effectivité reste à établir. C'est pourquoi il appelle d'emblée un second niveau d'analyse, celui des conduites réelles.

#### **1.4. Le volet comportemental**

Le volet comportemental désigne les conduites effectives par lesquelles les principes déontologiques se manifestent ou se démentent dans le quotidien de l'organisation. Il porte sur les comportements des responsables comme des agents : équité réellement pratiquée dans l'allocation des charges et des reconnaissances, écoute et disponibilité, coopération, comportements de soutien entre collègues, mais aussi conduites d'évitement, de retrait ou de rupture. L'écart éventuel entre la norme affichée et le comportement observé constitue un objet d'analyse central, car c'est à travers cet écart que se joue la crédibilité de la démarche de responsabilité.

Ce volet entretient un lien direct avec les attitudes au travail. Lorsque les conduites organisationnelles sont perçues comme cohérentes avec les principes affichés, elles sont susceptibles de nourrir l'attachement du personnel à l'établissement ; lorsqu'elles les contredisent, elles alimentent le désengagement. Le comportement est ainsi le point de rencontre entre ce que l'organisation prescrit et ce que le personnel éprouve.

#### **1.5. Le volet pédagogique**

Le volet pédagogique concerne la manière dont la responsabilité se transmet, s'apprend et se diffuse au sein de la communauté universitaire. Il présente une double face. D'une part, il renvoie à la responsabilité dans la relation formative elle-même : exemplarité de l'enseignant, équité de l'évaluation, accompagnement des étudiants, cohérence entre les valeurs enseignées et les pratiques observées. D'autre part, dans le périmètre RH, il désigne les dispositifs par lesquels l'établissement forme et développe son propre personnel à ces exigences : sensibilisation à l'éthique, formation continue, transmission des repères déontologiques, apprentissage collectif des bonnes pratiques.

Ce volet joue un rôle de reproduction et de diffusion : c'est par lui que les principes déontologiques et les comportements attendus se transmettent d'une génération d'agents à l'autre et se stabilisent en culture partagée. Il relie ainsi la responsabilité interne (le traitement du personnel) et la responsabilité éducative (la formation des étudiants), en faisant de l'exemplarité vécue au travail une condition de l'exemplarité enseignée.

## **2. Cadre théorique et modèle proposé**

Pour relier les trois volets de la RSU à leur appropriation par le personnel, nous mobilisons conjointement deux cadres complémentaires. Le premier situe le personnel comme partie prenante dont les attentes appellent une réponse ; le second explique le mécanisme par lequel ces attentes se transforment en engagement et en réciprocité.

### **2.1. La théorie des parties prenantes**

La théorie des parties prenantes (Freeman, 1984) postule que l'organisation doit prendre en compte les intérêts légitimes de tous les groupes qui affectent son activité ou sont affectés par elle, et non des seuls détenteurs de capitaux. Donaldson et Preston (1995) en distinguent des lectures descriptive, instrumentale et normative, cette dernière fondant l'obligation morale de traiter équitablement chaque partie prenante. Appliquée à l'université, cette théorie conduit à reconnaître le personnel enseignants-chercheurs, personnels administratifs et techniques, encadrement comme une partie prenante interne de premier rang (Wood, 1991 ; Vallaeys et al., 2009). La RSU, dans son périmètre RH, peut alors se lire comme la réponse organisationnelle aux attentes de cette partie prenante en matière d'équité, de reconnaissance, de conditions de travail et de développement.

Cette lecture éclaire pourquoi les trois volets identifiés importent : le volet déontologique formalise les engagements de l'établissement envers son personnel ; le volet comportemental révèle le degré auquel ces engagements sont honorés ; le volet pédagogique en assure la diffusion et la pérennité. La théorie des parties prenantes fournit ainsi le cadre qui justifie la centralité du personnel, mais elle dit peu du mécanisme psychologique par lequel les pratiques deviennent engagement. C'est ici qu'intervient le second cadre.

### **2.2. Le contrat psychologique et l'engagement affectif**

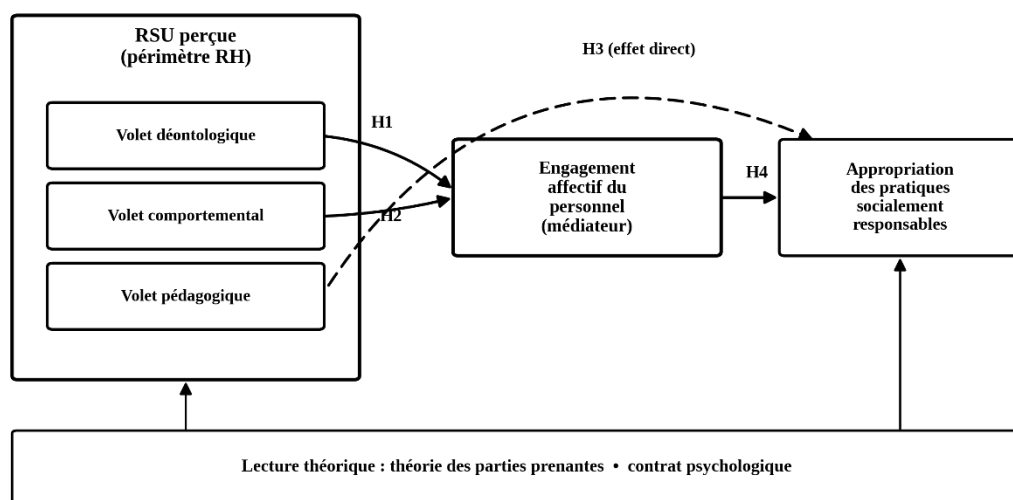
Le contrat psychologique désigne l'ensemble des croyances d'un individu relatives aux termes d'un accord d'échange réciproque entre lui-même et son organisation (Rousseau, 1989, 1995). Les pratiques socialement responsables adressées au personnel sont interprétées par les agents comme

des signaux et des promesses implicites : lorsque l'université respecte des principes déontologiques et se comporte de manière équitable, elle est perçue comme honorant sa part du contrat, ce qui génère un sentiment d'obligation de réciproquer. À l'inverse, la perception d'une rupture un écart durable entre les principes affichés et les comportements réels érode la confiance et le sentiment d'obligation (Robinson & Rousseau, 1994).

Cette réciprocité se cristallise dans l'engagement, et particulièrement dans sa composante affective, entendue comme l'attachement émotionnel du salarié à son organisation et son identification à ses buts (Allen & Meyer, 1990 ; Meyer & Allen, 1991). L'engagement affectif se distingue des composantes calculée et normative en ce qu'il traduit un désir, et non une contrainte, de rester et de contribuer (Meyer & Herscovitch, 2001). De nombreuses recherches établissent que la responsabilité sociale perçue renforce cet engagement (Turker, 2009). L'engagement affectif joue ici un rôle intermédiaire : les pratiques de RSU perçues favorablement sont supposées renforcer l'attachement du personnel, lequel se traduirait à son tour par une appropriation des pratiques c'est-à-dire par des conduites où les agents font leurs les principes de responsabilité et les mettent en œuvre au-delà de la stricte obligation.

### **2.3. Le modèle conceptuel et les hypothèses de recherche**

La figure ci-dessous synthétise ces relations. La RSU, dans son périmètre RH et ses trois volets, est supposée agir sur l'appropriation des pratiques à la fois directement et par l'intermédiaire de l'engagement affectif du personnel, l'ensemble étant interprété à la lumière de la théorie des parties prenantes et du contrat psychologique.



**Figure N°1 : Modèle conceptuel proposé**

Ce modèle se décline en quatre hypothèses, articulant chacun des trois volets à l'engagement, puis l'engagement à l'appropriation des pratiques. Ces hypothèses constituent la traduction analysable du cadre et guident la lecture des résultats empiriques.

**Hypothèse 1.** *Plus le personnel perçoit le cadre déontologique de l'établissement (règles, équité, transparence des procédures RH) comme clair et respecté, plus son engagement affectif envers l'université est élevé.*

**Hypothèse 2.** *Plus les comportements organisationnels perçus (des responsables et des pairs) sont cohérents avec les principes déontologiques affichés, plus l'engagement affectif du personnel est élevé ; à l'inverse, la perception d'un écart durable l'affaiblit.*

**Hypothèse 3.** *Plus les dispositifs pédagogiques internes (sensibilisation, formation, transmission des repères déontologiques) sont présents et perçus comme effectifs, plus l'appropriation des pratiques socialement responsables par le personnel est forte.*

**Hypothèse 4.** *L'engagement affectif du personnel intervient comme mécanisme intermédiaire (médiateur) entre la RSU perçue, dans ses trois volets, et l'appropriation des pratiques socialement responsables.*

**Tableau N°1 : Synthèse des hypothèses de recherche**

| Hyp. | Énoncé (résumé)                                                           | Ancrage théorique                            |
|------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| H1   | Déontologie perçue (claire et respectée) → engagement affectif            | Parties prenantes ; contrat psychologique    |
| H2   | Cohérence des comportements avec les principes → engagement affectif      | Contrat psychologique (respect / rupture)    |
| H3   | Dispositifs pédagogiques internes effectifs → appropriation des pratiques | Transmission ; apprentissage organisationnel |
| H4   | Engagement affectif = médiateur entre RSU perçue et appropriation         | Engagement organisationnel (Allen & Meyer)   |

### 3. Matériel et méthode

#### 3.1. Positionnement épistémologique et choix méthodologique

Aucun consensus ne s'est encore dégagé, dans la littérature, sur les contenus précis que recouvre la RSU dans son périmètre RH, ni sur la manière dont le personnel des universités publiques marocaines se les approprie. À notre connaissance, aucune étude n'a exploré conjointement les trois volets déontologique, comportemental et pédagogique dans ce contexte. C'est pourquoi une démarche exploratoire nous a paru la plus appropriée. La recherche s'inscrit dans une posture interprétativiste : elle vise à restituer le sens que les acteurs donnent à leur expérience de la responsabilité au travail, plutôt qu'à mesurer des variables prédéfinies (Miles & Huberman, 2003 ; Paillé & Mucchielli, 2016). L'approche qualitative est ici la plus significative : elle offre une compréhension fine et contextualisée des processus, ancrée dans l'environnement local. L'étude de cas multiples est pertinente pour investiguer un phénomène dans son contexte réel (Yin, 2003 ; Hlady Rispal, 2002). Le tableau suivant présente les critères de choix de l'étude de cas multiples, adaptés au terrain universitaire.

**Tableau N°2 : Critères de choix de l'étude de cas multiples**

| Critère                   | Justification                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Représentativité          | Sélection de cas au sein de grandes universités publiques marocaines et de plusieurs corps de métier (enseignants-chercheurs, personnels administratifs et techniques, responsables RH), afin de saisir la diversité des perceptions de la RSU-RH et d'étendre les enseignements au-delà des situations particulières. |
| Nombre de cas             | Suivant la recommandation de Hlady Rispal (2002) d'un nombre substantiel de cas sans limite stricte, vingt entretiens ont été conduits, l'objectif étant d'atteindre la saturation empirique des données.                                                                                                              |
| Accès aux données         | Identification d'un ensemble de membres du personnel disposés à participer et à partager leurs perceptions des principes déontologiques, des comportements organisationnels et des dispositifs de développement, ainsi que de leurs attitudes au travail.                                                              |
| Profondeur d'analyse      | Recours à des techniques d'analyse rigoureuses (codage ouvert et fermé, double codage) pour comprendre en détail la manière dont chaque volet est perçu et vécu, et pour restituer les écarts entre normes affichées et conduites.                                                                                     |
| Généralisation analytique | Identification de régularités transversales permettant une généralisation analytique — et non statistique — susceptible d'éclairer d'autres établissements d'enseignement supérieur.                                                                                                                                   |

### 3.2. Sélection de l'échantillon et de la population

L'investigation porte sur le personnel des universités publiques, choisi pour plusieurs raisons. D'abord, ce segment est au cœur de la crédibilité interne de la RSU : ses conditions de travail et son traitement révèlent la cohérence de la démarche. Ensuite, il incarne au quotidien, ou non, les principes affichés, ce qui en fait un observateur privilégié de l'écart entre norme et conduite. Enfin, dans un contexte public marqué par des contraintes de moyens, l'engagement du personnel constitue une ressource déterminante pour la mise en œuvre effective des pratiques responsables.

Vingt membres du personnel, de fonctions, d'âges et d'anciennetés variés, ont été retenus par un échantillonnage raisonné, complété par convenance pour des raisons d'accessibilité. La diversité des profils corps professoral, personnels administratifs et techniques, responsables RH a été recherchée délibérément afin de permettre une triangulation des points de vue. L'échantillon comprend onze femmes et neuf hommes, d'un âge moyen de 39,9 ans, d'une expérience moyenne de 15,3 ans et d'une ancienneté moyenne de 11,1 ans dans l'établissement.

**Tableau N°3 : Caractéristiques de l'échantillon enquêté**

| N° | Genre | Âge | Ancienneté | Expérience (ans) | Poste / Fonction                               |
|----|-------|-----|------------|------------------|------------------------------------------------|
| 1  | Homme | 42  | 10         | 16               | Professeur habilité (enseignant-chercheur)     |
| 2  | Femme | 35  | 5          | 11               | Administratrice principale (scolarité)         |
| 3  | Femme | 48  | 18         | 22               | Professeure de l'enseignement supérieur        |
| 4  | Homme | 51  | 20         | 25               | Chef de département / professeur               |
| 5  | Femme | 33  | 4          | 8                | Ingénieure de laboratoire                      |
| 6  | Femme | 39  | 12         | 14               | Attachée de pédagogie                          |
| 7  | Homme | 44  | 15         | 18               | Responsable des ressources humaines            |
| 8  | Femme | 36  | 7          | 10               | Secrétaire administrative de faculté           |
| 9  | Femme | 41  | 14         | 16               | Enseignante-chercheuse                         |
| 10 | Homme | 38  | 9          | 12               | Administrateur (service financier)             |
| 11 | Homme | 45  | 16         | 20               | Professeur chercheur / coordinateur de filière |
| 12 | Femme | 37  | 8          | 11               | Technicienne supérieure en informatique        |
| 13 | Homme | 40  | 11         | 15               | Enseignant-chercheur                           |
| 14 | Femme | 46  | 17         | 21               | Cheffe de service des ressources humaines      |
| 15 | Femme | 32  | 3          | 7                | Administratrice (cellule pédagogique)          |

| N° | Genre | Âge | Ancienneté | Expérience (ans) | Poste / Fonction                       |
|----|-------|-----|------------|------------------|----------------------------------------|
| 16 | Femme | 34  | 6          | 9                | Enseignante-chercheuse                 |
| 17 | Homme | 49  | 22         | 26               | Professeur de l'enseignement supérieur |
| 18 | Homme | 29  | 2          | 4                | Technicien de maintenance              |
| 19 | Femme | 38  | 9          | 13               | Enseignante-chercheuse                 |
| 20 | Homme | 43  | 13         | 17               | Administrateur principal               |

### 3.3. Collecte des données et guide d'entretien

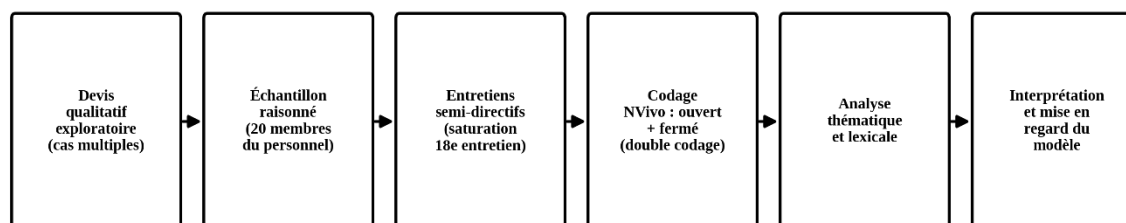
Vingt entretiens semi-directifs en face-à-face, d'une durée moyenne d'environ cinquante minutes, ont été conduits sur les lieux de travail des enquêtés. Le guide d'entretien, construit à partir du cadre conceptuel, mobilise des questions ouvertes destinées à favoriser la spontanéité des interviewés tout en couvrant systématiquement les cinq dimensions du modèle. Il s'organise en cinq axes, présentés dans le tableau ci-dessous. Un entretien-test a été réalisé pour éprouver la clarté et l'ordre des questions ; il n'a été ni codé ni interprété. Les entretiens ont été enregistrés avec le consentement des participants et intégralement retranscrits, puis relus pour validation de sens.

**Tableau N°4 : Structure du guide d'entretien**

| Axe                       | Exemples de questions ouvertes                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Volet déontologique       | Quelles règles, chartes ou procédures RH connaissez-vous dans votre établissement ? Les jugez-vous claires et équitables ? Comment percevez-vous la transparence des recrutements, des promotions et de l'affectation des charges ?                |
| Volet comportemental      | Les comportements des responsables et des collègues vous paraissent-ils cohérents avec les principes affichés ? Comment votre travail et vos efforts sont-ils reconnus ? Pouvez-vous décrire une situation où principes et conduites ont divergé ? |
| Volet pédagogique interne | Existe-t-il des actions de sensibilisation ou de formation à l'éthique et à la responsabilité ? Comment les repères et bonnes                                                                                                                      |

| Axe           | Exemples de questions ouvertes                                                                                                                                 |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | pratiques se transmettent-ils entre collègues ou entre générations ?                                                                                           |
| Engagement    | Qu'est-ce qui vous attache à votre université ? Quel sens donnez-vous à votre travail ? Qu'est-ce qui vous ferait, ou non, envisager de la quitter ?           |
| Appropriation | Vous arrive-t-il d'agir de manière responsable au-delà de ce qui est exigé ? Dans quelles conditions ? Qu'est-ce qui favorise ou décourage ces comportements ? |

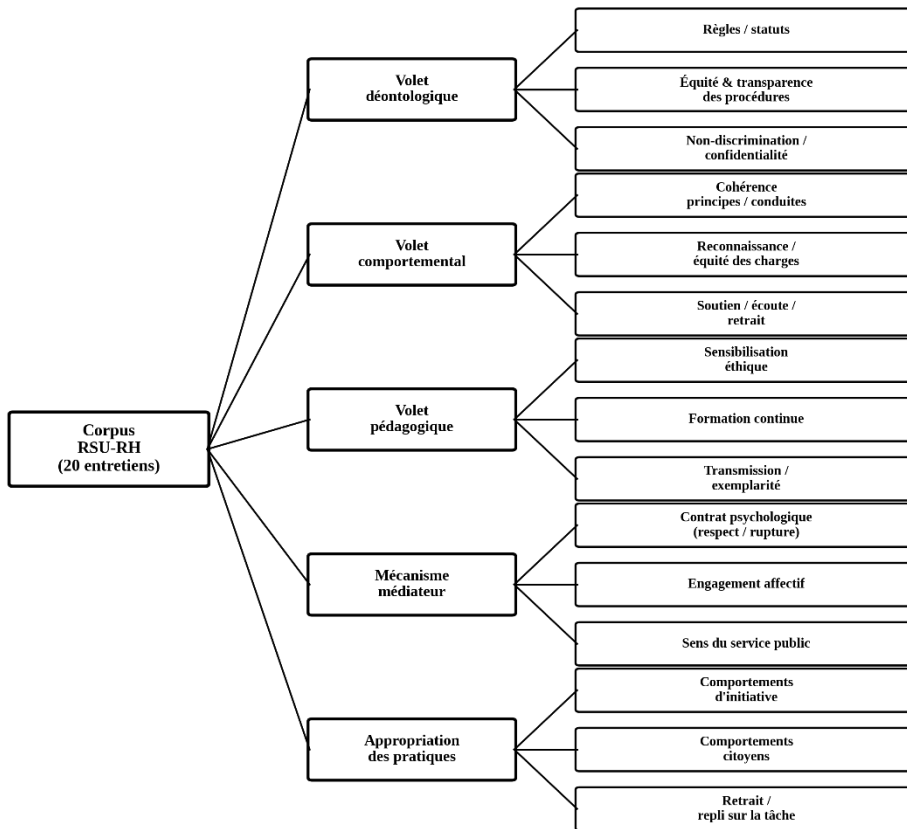
À partir du dix-huitième entretien, les informations recueillies sont apparues redondantes, les entretiens suivants ne produisant que des éléments déjà révélés : la saturation empirique a ainsi été atteinte (Glaser & Strauss, 1967). La figure suivante récapitule le processus méthodologique suivi.



**Figure N°2 : Processus méthodologique de l'étude qualitative**

### 3.4. Démarche d'analyse et critères de scientificité

Une analyse lexicale et thématique parmi les plus employées pour le traitement d'entretiens a été retenue et conduite à l'aide du logiciel NVivo (Paillé & Mucchielli, 2016). Le corpus a fait l'objet de deux mouvements de codage complémentaires. Un codage ouvert a d'abord permis de faire émerger des unités de sens à partir du matériau, sans grille préétablie. Un codage fermé a ensuite structuré ces unités selon les catégories issues du cadre conceptuel. Le croisement des deux a produit un arbre thématique organisé en cinq branches les trois volets, le mécanisme médiateur et la variable expliquée subdivisées en nœuds, présenté ci-dessous. L'analyse a mobilisé le comptage des occurrences, les fréquences lexicales et l'examen des cooccurrences afin de repérer les thèmes saillants et les tensions récurrentes.



**Figure N°3 : Arbre thématique de codage**

Chaque unité de sens a été rattachée à un nœud selon des règles de codage explicites : une règle d'inclusion (le segment exprime une perception relative au nœud), une règle d'exclusion (les segments purement descriptifs ou hors sujet ne sont pas codés) et une règle de double appartenance autorisée (un segment peut relever de deux nœuds lorsqu'il articule, par exemple, un principe et une conduite). Le tableau ci-dessous détaille la grille de codage.

**Tableau N°5 : Grille de codage et variables retenues**

| Dimension du modèle  | Variables / nœuds de codage                                                                                         | Type de codage |
|----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| Volet déontologique  | Règles et statuts ; chartes d'éthique ; équité des procédures ; transparence ; non-discrimination ; confidentialité | Fermé          |
| Volet comportemental | Cohérence principes/conduites ; équité des charges ; reconnaissance ; soutien ; écoute ; retrait / rupture          | Fermé + ouvert |
| Volet pédagogique    | Sensibilisation à l'éthique ; formation continue ; transmission des repères ; apprentissage collectif ; exemplarité | Fermé + ouvert |
| Mécanisme médiateur  | Contrat psychologique (respect / rupture) ; engagement affectif ; sens du service public                            | Fermé          |
| Variable expliquée   | Appropriation des pratiques ; comportements citoyens ; mise en œuvre au-delà de l'obligation                        | Ouvert         |

La qualité de la recherche a été appréciée selon les quatre critères de scientificité de la recherche qualitative (Lincoln & Guba, 1985). La crédibilité a été recherchée par la triangulation des profils d'enquêtés (corps professoral, personnels administratifs et techniques, responsables RH) et par la validation de sens des retranscriptions. La transférabilité est assurée par une description dense du contexte et des profils, permettant au lecteur d'apprécier la portée des résultats. La fiabilité (dependability) repose sur la traçabilité du protocole guide d'entretien, arbre thématique, règles de codage documentée dans le présent article. La confirmabilité a été renforcée par un double codage : un second codeur, doctorant indépendant, a codé une fraction du corpus, l'accord inter-codeurs étant estimé par le coefficient Kappa de Cohen (Cohen, 1960), les divergences étant discutées jusqu'à consensus.

Sur le plan éthique, la participation a été volontaire et éclairée ; l'anonymat des personnes et des établissements a été garanti, et les verbatims sont restitués sous une forme non identifiante. La valeur du coefficient d'accord inter-codeurs obtenue.

#### **4. Résultats, interprétation et discussion**

##### **4.1. Présentation des résultats**

Les résultats sont restitués selon les cinq dimensions du modèle : les trois volets de la RSU-RH, le mécanisme médiateur (engagement affectif) et la variable expliquée (appropriation des pratiques). Pour chaque dimension, nous exposons le thème dominant, ses nuances selon les profils, puis son articulation avec le mécanisme du contrat psychologique. Les verbatims cités illustrent des thèmes récurrents du corpus ; les emplacements signalés permettent d'intégrer des extraits complémentaires issus des transcriptions.

##### **4.1.1. Volet déontologique : un cadre normatif présent mais inégalement effectif**

Les enquêtés reconnaissent unanimement l'existence d'un cadre normatif statuts, règlements, références éthiques mais en soulignent l'inégale effectivité. La distinction est nette entre l'existence formelle des règles, peu contestée, et leur application, jugée variable. Deux domaines concentrent les réserves : l'affectation des charges d'enseignement et de service, et le déroulement des promotions, où la transparence des critères et de leur mise en œuvre est mise en cause. La perception varie selon les profils : les personnels administratifs et techniques insistent davantage sur la clarté des procédures qui les concernent directement, tandis que les enseignants-chercheurs mettent l'accent sur l'équité comparative entre pairs. La déontologie fonctionne ainsi moins comme une réalité pleinement vécue que comme un référentiel affiché, ce qui installe une tension latente entre le prescrit et le perçu et prépare la lecture du volet comportemental.

« Les règles existent et sont généralement connues, mais ce qui pose problème, c'est la visibilité des critères lorsqu'il s'agit des promotions ou de la répartition des charges. On aimerait pouvoir comprendre clairement pourquoi une décision est prise et savoir que les mêmes critères sont appliqués à tout le monde. » (cheffe de service des ressources humaines, entretien n°14).

##### **4.1.2. Volet comportemental : l'écart entre principes et conduites, cœur du ressenti**

Le volet comportemental cristallise l'essentiel du ressenti et se révèle le plus discriminant. Les enquêtés pointent un décalage récurrent entre les valeurs affichées et les conduites managériales quotidiennes : surcharges non compensées, faible reconnaissance des efforts, sentiment que

l'investissement individuel n'est pas considéré par les instances décisionnelles. Ce décalage n'est pas décrit comme une simple insatisfaction matérielle, mais comme un manquement de l'organisation à ses engagements implicites, c'est-à-dire comme une rupture du contrat psychologique. Le thème de la reconnaissance ressort comme le nœud le plus dense du corpus, transversal aux corps de métier : il est mobilisé aussi bien par les enseignants que par les personnels administratifs, ce qui en fait un point de tension partagé. Le verbatim suivant articule explicitement l'exigence éthique adressée au personnel et le défaut de réciprocité perçu.

*« On nous demande d'inculquer des valeurs citoyennes et éthiques aux étudiants, mais en interne, les efforts du personnel administratif et les surcharges des enseignants ne reçoivent aucune considération ni reconnaissance réelle de la part des instances décisionnelles. »* (enseignant-chercheur, entretien n°11)

Ce type de discours illustre le mécanisme central du modèle : c'est l'écart durable entre principe et conduite, et non l'absence de principe, qui est vécu comme une rupture. La reconnaissance apparaît comme le marqueur le plus sensible du respect du contrat psychologique.

*« Il arrive qu'on accepte des tâches supplémentaires parce que le service doit continuer à fonctionner, mais lorsque cet effort devient habituel sans retour ni reconnaissance, on finit par avoir le sentiment qu'il est considéré comme normal. »* (administrateur principal, entretien n°20).

*« Ce qui est difficile, ce n'est pas seulement la charge de travail. C'est de voir que l'investissement supplémentaire n'est pas toujours pris en compte. Quand on donne davantage de temps aux étudiants ou qu'on assume des responsabilités en plus, un simple signe de reconnaissance ferait déjà une différence. »* (professeur habilité, entretien n°1).

#### **4.1.3. Volet pédagogique interne : des dispositifs jugés insuffisants ou informels**

Les dispositifs internes de sensibilisation à l'éthique et de formation à la responsabilité sont jugés rares, informels ou peu structurés. Les enquêtés décrivent une transmission des repères déontologiques qui repose principalement sur la socialisation informelle l'observation des pairs, l'influence de quelques figures exemplaires plutôt que sur des dispositifs organisés. Cette faiblesse a une conséquence directe : faute d'un cadre de transmission explicite, la responsabilité peine à se stabiliser en culture partagée et dépend de la bonne volonté individuelle, ce qui fragilise sa reproduction dans le temps et son extension aux nouveaux entrants. Le volet pédagogique apparaît

ainsi comme le maillon le moins outillé du dispositif de RSU-RH, alors même qu'il conditionne la diffusion des deux autres.

#### **4.1.4. Engagement affectif : un attachement fort ancré dans le sens du service public**

En dépit des contraintes bureaucratiques et du manque de moyens, les enquêtés expriment un attachement affectif marqué à leur établissement. Point remarquable, cet attachement ne repose pas d'abord sur des contreparties matérielles ou sur les pratiques RH quotidiennes — souvent critiquées — mais sur le sens de la mission de service public et sur la fierté de contribuer à la formation des générations futures. On observe ainsi une dissociation partielle entre un engagement affectif élevé et une évaluation critique des pratiques : l'attachement précède et, en partie, résiste aux insuffisances perçues. Cet engagement fonctionne comme une ressource robuste, mais les enquêtés en soulignent la fragilité potentielle : sa durabilité dépend de la reconnaissance et de la cohérence perçues dans le temps. Le verbatim suivant illustre cet ancrage dans le sens du service public.

*« Malgré le manque de moyens et la lourdeur administrative, je reste profondément attaché à mon université par conviction pour le service public et par fierté de former les générations futures. »*  
(professeure, entretien n°3)

Ce ressenti éclaire la spécificité du contexte universitaire public : l'ethos du service public agit comme un amortisseur qui soutient l'engagement là même où les pratiques RH seraient, dans d'autres contextes, sources de désengagement. Cet amortisseur n'est toutefois pas inépuisable.

*« Ce qui me fait rester, c'est surtout l'utilité de ce que je fais. Même lorsque les conditions sont compliquées, je sais que mon travail contribue au bon fonctionnement de l'université et, indirectement, à la réussite des étudiants. C'est cette idée de service public qui donne du sens à mon quotidien. »* (technicien de maintenance, entretien n°18).

#### **4.1.5. Appropriation des pratiques : une adoption conditionnée par la cohérence perçue**

L'appropriation des pratiques socialement responsables leur mise en œuvre effective au-delà de la stricte obligation apparaît directement conditionnée par la cohérence perçue entre principes et conduites. Deux configurations se dégagent du corpus. Là où les enquêtés estiment que l'établissement honore ses engagements, ils décrivent des comportements d'initiative, de coopération et de soutien qui prolongent volontairement la démarche de responsabilité : accompagnement des collègues, effort supplémentaire au service des étudiants, participation spontanée à des actions collectives. Là où la reconnaissance fait défaut et où l'écart norme/conduite

se prolonge, ils décrivent au contraire des attitudes de retrait, de repli sur la tâche strictement prescrite et de moindre implication. L'appropriation n'est donc pas mécanique : elle est le produit d'une évaluation, par l'agent, du respect du contrat psychologique, médiée par son engagement affectif.

**Tableau N°6 : Synthèse thématique des résultats**

| Dimension           | Thème dominant                                               | Tonalité perçue    |
|---------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------|
| Déontologique       | Cadre présent, application inégale (charges, promotions)     | Nuancée à critique |
| Comportemental      | Écart principes/conduites ; déficit de reconnaissance        | Critique           |
| Pédagogique         | Dispositifs insuffisants / transmission informelle           | Critique           |
| Engagement affectif | Attachement fort ancré dans le service public                | Positive           |
| Appropriation       | Conditionnée par la cohérence perçue (initiative vs retrait) | Contrastée         |

#### 4.2. Interprétation et discussion des résultats

La mise en regard des résultats avec le modèle permet d'en éprouver les quatre hypothèses et d'en préciser la portée dans le contexte universitaire public marocain.

##### **Hypothèse 1 : Déontologie perçue et engagement**

Le matériau confirme la sensibilité du personnel à la clarté et à l'équité des règles, mais nuance l'hypothèse initiale : ce n'est pas tant l'existence formelle des normes que leur application effective qui soutient l'engagement. Une déontologie affichée mais inégalement mise en œuvre notamment dans l'affectation des charges et les promotions ne suffit pas à nourrir l'attachement et peut même l'entamer lorsqu'elle nourrit un sentiment d'injustice comparative. L'hypothèse H1 est donc soutenue sous condition : c'est la déontologie perçue comme respectée, et non seulement énoncée, qui alimente l'engagement.

**Hypothèse 2 : Cohérence des comportements et engagement**

Le volet comportemental apparaît comme le déterminant le plus saillant de l'engagement. L'écart durable entre principes et conduites matérialisé par le déficit de reconnaissance et l'opacité perçue de certaines décisions s'analyse, dans le cadre du contrat psychologique, comme une rupture (Robinson & Rousseau, 1994) qui érode la confiance et le sentiment d'obligation. À l'inverse, les enquêtes relient les comportements cohérents équité pratiquée, soutien, écoute à un attachement renforcé. L'hypothèse H2 est nettement soutenue, la reconnaissance ressortant comme le marqueur le plus sensible du respect de l'échange.

**Hypothèse 3 : Dispositifs pédagogiques et appropriation**

L'hypothèse H3 reçoit un appui plus indirect. La faiblesse des dispositifs internes de sensibilisation et de transmission limite l'ancrage d'une culture partagée et, partant, l'appropriation collective et durable des pratiques. Le résultat invite à considérer la pédagogie interne non comme un supplément facultatif, mais comme un levier de diffusion et de pérennisation : sans transmission organisée, la responsabilité reste tributaire d'initiatives individuelles et se reproduit mal. L'hypothèse est plausible mais mériterait un approfondissement empirique spécifique.

**Hypothèse 4 : L'engagement affectif comme médiateur**

La place pivot de l'engagement affectif est corroborée par le contraste le plus frappant du corpus : un attachement fort, ancré dans le sens du service public, coexiste avec un ressenti critique à l'égard des pratiques. C'est précisément cet engagement qui explique que des agents continuent d'adopter des conduites responsables malgré les contraintes l'appropriation se maintient tant que l'engagement tient. Réciproquement, là où l'engagement s'érode faute de reconnaissance, l'appropriation cède la place au retrait. L'engagement affectif se confirme ainsi comme le passage la variable pivot entre la RSU perçue et l'appropriation effective, conformément à l'hypothèse H4.

**Discussion croisée avec la littérature**

Ces résultats prolongent, dans le champ universitaire public, des enseignements établis dans d'autres secteurs. À l'instar des travailleurs intellectuels du logiciel étudiés par Baakir et Ellioua (2023), le personnel universitaire réagit fortement aux signaux d'équité, de reconnaissance et de soutien ; comme dans leur étude, le déficit de reconnaissance ressort comme un point de tension majeur, en dépit d'un attachement réel à l'organisation. Les résultats rejoignent la littérature établissant que la responsabilité sociale perçue nourrit l'engagement organisationnel (Turker, 2009;

Aguinis & Glavas, 2012) et confirment la fécondité d'une lecture par le contrat psychologique (Rousseau, 1995 ; Meyer & Herscovitch, 2001). Ils apportent toutefois une spécification contextuelle : dans l'université publique, l'ethos du service public agit comme un amortisseur qui soutient l'engagement affectif là où les pratiques RH seraient ailleurs franchement démobilisatrices un ressort que les modèles conçus pour le secteur privé tendent à sous-estimer. Enfin, l'étude s'inscrit dans le prolongement des travaux sur l'audit social et la gestion publique au Maroc (El Medaker et al., 2025), en spécifiant la RSU au terrain, encore peu étudié, des ressources humaines universitaires.

## Conclusion

Cette contribution a proposé, puis éprouvé qualitativement, un cadre d'analyse de la responsabilité sociale des universités circonscrit au périmètre des ressources humaines et structuré autour de trois volets déontologique, comportemental et pédagogique dont l'articulation restitue le passage des principes affichés aux conduites effectives, puis à leur transmission. En mobilisant conjointement la théorie des parties prenantes et le contrat psychologique, elle a posé l'engagement affectif comme mécanisme médiateur entre la RSU perçue et l'appropriation des pratiques, décliné ce modèle en quatre hypothèses, et confronté celles-ci à une étude qualitative exploratoire menée auprès de vingt membres du personnel d'universités publiques marocaines.

Sur le plan théorique, l'apport est double. D'une part, l'article articule trois volets rarement traités conjointement dans le périmètre RH universitaire, alors qu'ils s'éclairent mutuellement : la déontologie énonce, le comportement éprouve, la pédagogie transmet. D'autre part, il relie ce périmètre à un mécanisme explicatif le contrat psychologique et l'engagement affectif qui rend intelligible pourquoi des principes affichés ne suffisent pas, et pourquoi c'est la cohérence perçue entre principes et comportements qui module l'appropriation. L'étude fait par ailleurs de l'exemplarité vécue au travail une condition de l'exemplarité enseignée, reliant responsabilité interne et responsabilité éducative.

**Implications managériales :** les présidences d'université et les directions des ressources humaines gagneraient à traiter la cohérence entre principes affichés et pratiques quotidiennes comme la condition première de la crédibilité interne comme externe de toute démarche de RSU. Cela suppose des procédures RH transparentes (promotions, affectation des charges), des mécanismes formels et visibles de reconnaissance du travail, un dialogue régulier avec le personnel, et des dispositifs internes de sensibilisation et de formation à l'éthique susceptibles d'ancrer une culture partagée de responsabilité. L'ethos de service public constitue un actif précieux mais non inépuisable : il appelle à être entretenu par des marques concrètes de reconnaissance. La justice interne apparaît indissociable de la légitimité externe de l'établissement.

**Limites et voies de recherche :** centrée sur les universités publiques et sur une approche qualitative exploratoire, cette recherche ne prétend pas à une généralisation statistique ; ses résultats appellent une confirmation sur un échantillon élargi et diversifié. Trois prolongements se dessinent. D'abord, une validation quantitative, par modélisation par équations structurelles, permettrait de tester l'effet

médiateur de l'engagement affectif entre la RSU perçue et l'appropriation des pratiques. Ensuite, l'intégration des étudiants comme partie prenante enrichirait la lecture du volet pédagogique. Enfin, une comparaison entre établissements publics et privés, ou entre contextes nationaux, préciserait la portée du cadre proposé.

### Références

- Aguinis, H., & Glavas, A. (2012). What we know and don't know about corporate social responsibility: A review and research agenda. *Journal of Management*, 38(4), 932–968.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18.
- Baakir, H., & Ellioua, H. (2023). High performance HR practices, affective commitment, and innovative work behavior: An exploratory study on knowledge workers in software companies. *Revue Management & Innovation*, 8(2), 52–71.
- Carroll, A. B. (1979). A three-dimensional conceptual model of corporate performance. *Academy of Management Review*, 4(4), 497–505.
- Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons*, 34(4), 39–48.
- Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37–46.
- Donaldson, T., & Preston, L. E. (1995). The stakeholder theory of the corporation: Concepts, evidence, and implications. *Academy of Management Review*, 20(1), 65–91.
- El Medaker, R., et al. (2025). [Audit social de la responsabilité numérique organisationnelle dans le secteur public marocain]. *International Journal of Trade and Management*. [référence exacte à compléter par l'auteur].
- Freeman, R. E. (1984). *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Gond, J.-P., & Igalens, J. (2018). *La responsabilité sociale de l'entreprise (Que sais-je ?)*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas : Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck.

- ISO (2010). ISO 26000 : Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale. Genève : Organisation internationale de normalisation.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245–259.
- Rousseau, D. M. (1989). Psychological and implied contracts in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 121–139.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Thousand Oaks: Sage.
- Turker, D. (2009). How corporate social responsibility influences organizational commitment. *Journal of Business Ethics*, 89(2), 189–204.
- Vallaëys, F. (2014). La responsabilité sociale universitaire : un nouveau modèle universitaire contre la marchandisation. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(12), 105–117.
- Vallaëys, F., de la Cruz, C., & Sasia, P. M. (2009). *Responsabilidad social universitaria : manual de primeros pasos*. Mexico : BID / McGraw-Hill.
- Vasilescu, R., Barna, C., Epure, M., & Baicu, C. (2010). Developing university social responsibility: A model for the challenges of the new civil society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4177–4182.
- Wood, D. J. (1991). Corporate social performance revisited. *Academy of Management Review*, 16(4), 691–718.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3rd ed.). Thou