

Louvain School of Management

Former des leaders durables : entre référentiels académiques et pratiques de formation managériale

Étude de cas comparative : Unilever, Solvay et IKEA

Auteur : Raphaël Pierret
Promotrice : Valérie Swaen
Année académique 2025-2026
Travail de fin d'études (TFE) en vue d'obtenir le titre de
Master [60] en sciences de gestion
Horaire de jour

Résumé

Comment les entreprises traduisent-elles les compétences théoriques du leadership en durabilité dans leurs programmes de formation managériale, et quelles compétences sont effectivement développées ? Cette question reste encore peu explorée dans la littérature en management. Alors que des cadres académiques solides existent, notamment Wiek et al. (2011), Brundiers et al. (2021) et le référentiel européen GreenComp (Bianchi et al., 2022), la recherche empirique sur ce qui se passe réellement dans les formations d'entreprise est étonnamment rare. Dans un monde caractérisé par des « problèmes super vicieux » (Levin et al., 2012 ; Rittel & Webber, 1973), systémiques et sans solution simple, comprendre cet écart est pourtant essentiel.

Ce TFE y répond à travers une étude de cas comparative qualitative de trois grandes entreprises reconnues pour leur leadership en durabilité : Unilever (biens de grande consommation, Royaume-Uni), Solvay (chimie spécialisée, Belgique) et IKEA (distribution, Suède). L'analyse, basée uniquement sur des données secondaires, examine à la fois le « contenu » des formations (quelles compétences sont ciblées) et leur « forme » (quelles méthodes pédagogiques sont utilisées). Les résultats montrent un alignement partiel : les compétences stratégiques et interpersonnelles sont systématiquement adressées, tandis que les compétences anticipatoires et normatives restent nettement sous-développées, précisément celles que la littérature juge les plus importantes dans le contexte actuel. Sur le plan de la forme, les trois entreprises privilégient les approches opérationnelles et informationnelles au détriment des approches réflexives et prospectives. Ce décalage n'est pas le fruit du hasard : il résulte de logiques organisationnelles spécifiques que ce travail cherche à expliquer.

Mots-clés : leadership en durabilité, formation managériale, compétences de durabilité, apprentissage organisationnel, étude de cas, Unilever, Solvay, IKEA

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique

www.uclouvain.be/lsm

Déclaration relative à l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle dans le cadre du mémoire de master

Dans le cadre de la préparation de ce mémoire de master, l'auteur a eu recours à des outils basés sur l'intelligence artificielle en tant qu'aides ponctuelles dans le processus de rédaction.

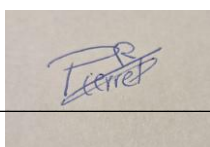
En particulier, Gemini a été utilisé pour reformuler certains passages, améliorer la clarté, structurer des idées et concevoir un schéma conceptuel. Des outils complémentaires tels que Scribbr ont été utilisés pour la correction grammaticale et orthographique.

Le recours à ces outils s'est limité à une assistance à la formulation et au raffinement du langage. L'ensemble des analyses, interprétations et conclusions présentées dans ce mémoire demeure le résultat du travail personnel de l'auteur.

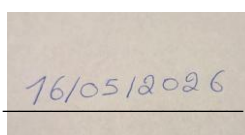
L'auteur a relu et validé de manière critique l'ensemble du contenu produit avec le soutien des outils d'IA et assume l'entière responsabilité de la version finale de ce mémoire.

En signant cette déclaration, l'auteur confirme que ce travail reflète un travail académique original, soutenu par une utilisation responsable et transparente des outils d'IA.

Signature :



Date :



Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère gratitude à ma promotrice, Madame Valérie Swaen, pour son encadrement tout au long de la réalisation de ce travail de fin d'études. Je la remercie pour sa disponibilité, la pertinence de ses remarques ainsi que pour ses conseils qui m'ont permis de structurer et d'approfondir ma réflexion. Son accompagnement a été déterminant dans l'orientation et la qualité de ce mémoire.

Je souhaite également remercier les différentes personnes ayant contribué, directement ou indirectement, à la réalisation de ce travail. Leurs échanges, leurs suggestions et leur regard critique ont constitué un apport précieux à différentes étapes de cette recherche.

Je tiens par ailleurs à remercier les organisations et les sources ayant rendu possible l'analyse menée dans ce mémoire, en mettant à disposition des informations accessibles et pertinentes sur leurs pratiques en matière de durabilité et de formation managériale.

Enfin, je souhaite adresser mes remerciements à ma famille et à mes proches pour leur soutien constant, leurs encouragements et leur compréhension tout au long de cette période. Leur appui a été essentiel pour mener ce travail à son terme dans les meilleures conditions.

Table des matières

Chapitre 1. Introduction.....	1
1.1 Contexte et motivation.....	1
1.2 Question de recherche et objectifs.....	2
1.3 Structure du travail	2
Chapitre 2. Revue de littérature.....	3
2.1 Un contexte qui transforme les exigences managériales	3
2.2 Les cadres de compétences de durabilité.....	4
2.2.1 Wiek et al. (2011) : cinq compétences fondamentales.....	4
2.2.2 D'autres cadres complémentaires	5
2.2.3 Les mises à jour récentes : Brundiens et al. (2021) et GreenComp	7
2.3 La formation en entreprise : ce que dit la littérature	8
2.3.1 Un transfert difficile	8
2.3.2 La lacune que ce TFE aborde.....	11
2.4 Cadre analytique retenu	11
Chapitre 3. Méthodologie.....	13
3.1 Approche générale : l'étude de cas qualitative.....	13
3.2 Sélection et justification des cas	14
3.3 Sources de données.....	14
3.4 Méthode d'analyse : l'analyse de contenu qualitative	15
3.5 Limites méthodologiques.....	16
Chapitre 4. Analyse des cas.....	18
4.1 Cas 1, Unilever	18
4.1.1 Présentation de l'entreprise.....	18
4.1.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?	19
4.1.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?	21
4.2 Cas 2, Solvay	22
4.2.1 Présentation de l'entreprise.....	22
4.2.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?	22
4.2.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?	24
4.3 Cas 3, IKEA.....	25
4.3.1 Présentation de l'entreprise.....	25
4.3.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?	25
4.3.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?	27
4.4 Analyse comparative	28
4.4.1 Pattern 1 : l'alignement partiel sur le contenu	29
4.4.2 Pattern 2 : la concentration hiérarchique des méthodes	29
4.4.3 Pattern 3 : le déficit de l'anticipatoire et du réflexif.....	30
Chapitre 5. Discussion	31
5.1 Un alignement partiel, cohérent avec la littérature	31
5.2 Pourquoi l'écart persiste : trois facteurs explicatifs	31
5.2.1 Le problème de mesure et de reporting.....	32
5.2.2 Le problème d'horizon temporel	33

5.2.3 Le problème d'inconfort organisationnel	34
5.3 Les limites des approches dominantes.....	36
5.4 Ce que Solvay révèle : la valeur de l'exception	37
5.5 Implications pour la pratique	38
Chapitre 6. Conclusion	40
6.1 Synthèse des résultats	40
6.2 Contribution et limites	41
6.3 Pistes de recherche future	41
6.4 Réflexion personnelle	42
Bibliographie	43
Annexes	45
Annexe 1. Sources de données utilisées par entreprise	45
Annexe 2. Grille de codage : présence des compétences par entreprise	45
Annexe 3. Synthèse détaillée des cadres de compétences de durabilité.....	46
Annexe 4. Grille d'auto-évaluation des programmes de formation en durabilité	47
Résumé	48
Abstract.....	48

Liste des tableaux et des annexes

Tableaux

Tableau 1. Comparaison des principaux cadres de compétences de durabilité mobilisés dans ce TFE	8
Tableau 2. Cadre analytique : compétences, méthodes de formation et thèmes associés (adapté de Wiek et al., 2011 et Lozano et al., 2017).....	12
Tableau 3. Grille thématique de codage : thèmes de durabilité, indicateurs et compétences associées	16
Tableau 4. Synthèse comparative des compétences adressées par entreprise	29

Figures

Figure 1. Boucle de rétroaction auto-renforçante entre les trois contraintes organisationnelles (auteur, 2025)	36
--	----

Annexes

Annexe 1. Sources de données utilisées par entreprise	45
Annexe 2. Grille de codage : présence des compétences par entreprise	45
Annexe 3. Synthèse détaillée des cadres de compétences de durabilité.....	46
Annexe 4. Grille d'auto-évaluation des programmes de formation en durabilité	47

Chapitre 1. Introduction

Ce premier chapitre situe la problématique de recherche, définit les objectifs du travail et présente la structure générale du TFE.

1.1 Contexte et motivation

La durabilité est aujourd'hui au cœur de la stratégie des grandes entreprises. Cela ne date pas d'hier : la Commission Brundtland définissait déjà le développement durable en 1987. Mais l'intensité des pressions actuelles, réglementaires (directive CSRD, Green Deal européen), financières (critères ESG), et sociétales (Objectifs de Développement Durable (ODD), attentes des jeunes générations), est d'un niveau sans précédent. Les organisations n'ont plus simplement « envie » d'être durables : elles y sont contraintes, et elles doivent le prouver.

Ces transformations ont fait évoluer la nature même des défis managériaux. De nombreux auteurs soulignent que nous sommes passés d'un monde « VUCA » (Volatile, Incertain, Complexe, Ambigu) à un monde où les problèmes sont devenus systémiques, interdépendants et sans solution simple (Rittel & Webber, 1973 ; Levin et al., 2012). Optimiser une chaîne logistique, lire un bilan financier, gérer une équipe : ces compétences restent nécessaires, mais insuffisantes. Il faut aujourd'hui des managers capables de penser à long terme, de naviguer dans l'incertitude, de prendre des décisions en tenant compte de leurs implications systémiques et éthiques (Wiek et al., 2011 ; Rieckmann, 2012). Ce sont ces compétences, appelées « compétences de leadership en durabilité » dans la littérature (Wiek et al., 2011 ; Brundiers et al., 2021 ; Bianchi et al., 2022), qui sont au cœur de ce TFE.

De nombreux travaux académiques ont progressivement permis d'identifier, de structurer et de valider ces compétences. Depuis le cadre fondateur de Wiek et al. (2011), plusieurs taxonomies ont été proposées (De Haan, 2006 ; Rieckmann, 2012 ; Roorda, 2011 ; Brundiers et al., 2021 ; Bianchi et al., 2022). Le problème, c'est que ces cadres ont été développés presque exclusivement pour l'enseignement supérieur. Très peu de chercheurs ont vérifié empiriquement ce qui se passe dans la formation en entreprise : est-ce que les programmes de formation managériale développent réellement ces compétences ? Et si oui, comment ? C'est précisément cette lacune que ce TFE cherche à combler, même partiellement.

Le choix du sujet est également lié à une motivation personnelle. En tant qu'étudiant sur le point d'entrer sur le marché du travail, il m'a semblé pertinent de comprendre non seulement ce que sont ces compétences en théorie, mais aussi ce que les entreprises font concrètement pour les développer, et là où les écarts les plus importants se situent.

1.2 Question de recherche et objectifs

Ce TFE est structuré autour de la question de recherche suivante :

« Comment les entreprises traduisent-elles les compétences théoriques du leadership en durabilité dans leurs programmes de formation managériale, et quelles compétences sont effectivement développées ? »

Cette question se décompose en deux sous-questions. La première porte sur le contenu : quelles compétences de durabilité les programmes de formation d'entreprise ciblent-ils effectivement ? La seconde porte sur la forme : comment ces compétences sont-elles développées, via des formations classiques (cours, e-learning), des dispositifs expérientiels (projets terrain, études de cas), des leadership development programs, du mentoring ou des learning journeys ? Cette distinction est centrale dans ce travail. Comme le montre la littérature, la manière dont on forme influence directement les compétences réellement développées : une formation sur la pensée systémique livrée via un module e-learning de 20 minutes n'a probablement pas le même effet qu'un atelier de simulation sur plusieurs journées.

Le TFE poursuit trois objectifs : (1) construire un cadre analytique opérationnel à partir de la littérature ; (2) analyser les programmes de formation de trois entreprises à travers ce cadre ; (3) comparer les trois cas et formuler des conclusions critiques sur l'alignement, et les décalages, entre ce que la théorie recommande et ce que les entreprises font en pratique.

1.3 Structure du travail

Le TFE est organisé en six chapitres. Le Chapitre 2 présente la revue de littérature et le cadre analytique. Le Chapitre 3 décrit la méthodologie et justifie la sélection des cas. Le Chapitre 4 présente l'analyse de chaque entreprise puis la comparaison inter-cas. Le Chapitre 5 discute les résultats de manière critique. Le Chapitre 6 conclut avec une synthèse, les limites et une réflexion personnelle.

Chapitre 2. Revue de littérature

Ce chapitre passe en revue les principaux apports théoriques sur la durabilité en entreprise, le leadership durable et la formation des cadres, afin de construire le cadre analytique mobilisé dans l'analyse.

2.1 Un contexte qui transforme les exigences managériales

Le concept de développement durable a été défini en 1987 par la Commission Brundtland comme « un développement qui répond aux besoins du présent sans compromettre la capacité des générations futures à répondre aux leurs ». Depuis, il est devenu une exigence stratégique incontournable pour les entreprises. Ce qui a changé au cours de la dernière décennie, c'est l'intensité des pressions : réglementaires (CSRD, Green Deal européen, taxonomie verte), financières (critères ESG, exigences des investisseurs), et sociétales (ODD, attentes des employés, pression des consommateurs). Ne pas agir sur la durabilité est de plus en plus coûteux ; mais agir efficacement est de plus en plus complexe.

Levin et al. (2012) ont formalisé cette rupture en introduisant le concept de super wicked problems, des problèmes qui, contrairement aux problèmes complexes ordinaires, cumulent quatre caractéristiques critiques : le temps presse, il n'y a pas d'autorité centrale pour imposer une solution, ceux qui cherchent à résoudre le problème en sont eux-mêmes en partie la cause, et les décisions actuelles écartent les options futures. Le changement climatique, la perte de biodiversité, les inégalités sociales entrent dans cette catégorie : ils ne peuvent pas être « résolus » par une décision d'un seul acteur et nécessitent une transformation profonde des comportements, des organisations et des systèmes. Cette transformation passe, entre autres, par le développement de nouvelles compétences chez les managers, ce n'est pas la périphérie du problème : c'est au cœur.

La formation managériale traditionnelle a pourtant été critiquée pour produire des diplômés orientés vers la performance financière à court terme, peu équipés pour les dimensions systémiques, éthiques et prospectives de la durabilité (Lozano et al., 2017). Cette critique reste valable aujourd'hui selon plusieurs travaux récents (Osagie et al., 2016 ; Lozano et al., 2017), y compris dans le contexte de la formation continue en entreprise.

Les données macro confirment cette tension. Le World Economic Forum (2023) classe les « compétences liées au climat et à la durabilité » parmi les cinq compétences les plus demandées d'ici 2027, aux côtés de la pensée analytique et de la littératie numérique. Pourtant, le Global Compact des Nations Unies (UNGC, 2022) a relevé que moins de 30 % des entreprises

signataires disposent de programmes de formation structurés sur les compétences de durabilité pour leurs managers opérationnels. L'écart entre la demande affichée et les investissements réels en formation est l'une des manifestations les plus visibles du décalage que ce TFE cherche à documenter.

2.2 Les cadres de compétences de durabilité

Plusieurs cadres de référence ont été proposés pour définir et opérationnaliser les compétences nécessaires à un leadership durable. Ces cadres partagent une conviction commune : les compétences de durabilité ne se réduisent pas à des connaissances techniques, mais mobilisent des capacités cognitives, normatives et relationnelles d'un ordre différent. Les sections suivantes présentent les principaux référentiels mobilisés dans ce TFE, en commençant par le cadre fondateur de Wiek et al. (2011).

2.2.1 Wiek et al. (2011) : cinq compétences fondamentales

Le cadre de Wiek, Withycombe et Redman (2011) reste la référence dominante dans la littérature sur les compétences de durabilité. Publié dans *Sustainability Science*, il identifie cinq compétences clés à partir d'une revue systématique de la littérature en sciences de la durabilité.

La « pensée systémique » est la capacité à analyser des systèmes complexes à différentes échelles et dans différents domaines, en comprenant les interactions, les boucles de rétroaction et les propriétés émergentes. Pour un manager, cela signifie être capable de voir au-delà de son propre silo fonctionnel et de comprendre comment ses décisions affectent des systèmes plus larges, que ce soit la chaîne d'approvisionnement, l'écosystème local, ou le climat global.

La « compétence anticipatoire » est la capacité à penser en scénarios futurs, à anticiper des risques et des opportunités sur des horizons longs, et à comprendre les « points de bascule », c'est-à-dire ces seuils au-delà desquels les systèmes peuvent basculer de manière irréversible. Cette compétence est particulièrement exigeante parce qu'elle demande de penser à l'opposé de la logique trimestrielle qui domine encore beaucoup d'organisations.

La « compétence normative » renvoie à la capacité d'identifier, d'appliquer et de négocier les valeurs et principes éthiques liés à la durabilité : justice, équité, droits des générations futures. Il ne s'agit pas d'afficher des valeurs, mais de les mettre en œuvre dans des décisions concrètes et potentiellement inconfortables. La « compétence stratégique » est la capacité à concevoir et mettre en œuvre des interventions et des transitions vers la durabilité, c'est la compétence qui relie la vision à l'action. Enfin, la « compétence interpersonnelle » englobe la capacité à

collaborer, motiver et faciliter des processus collectifs dans des contextes de durabilité, où les parties prenantes sont multiples et les intérêts souvent divergents.

Ce cadre a été cité dans plus de 63 % des articles pertinents publiés après 2011 (Brundières et al., 2021). Sa force réside dans sa clarté et sa capacité à s'appliquer dans des contextes différents. Sa limite principale est qu'il a été conçu pour l'enseignement universitaire : son adaptation au contexte de la formation en entreprise nécessite un travail d'interprétation qui sera explicité tout au long de l'analyse.

Il est important de comprendre sur quoi repose ce cadre. Wiek et al. (2011) ont conduit une revue systématique de plus de soixante programmes universitaires en durabilité, couvrant des disciplines aussi diverses que l'ingénierie, la gestion, les sciences de l'environnement, la philosophie et les sciences sociales. Leur démarche était explicitement transdisciplinaire : il ne s'agissait pas de définir les compétences « du point de vue de la gestion » ou « du point de vue de l'environnement », mais de construire un consensus inter-disciplinaire. C'est ce qui lui confère sa légitimité : les cinq compétences ne sont pas le produit d'une intuition ou d'un agenda disciplinaire particulier, mais d'une synthèse empirique de ce que les professionnels et chercheurs en durabilité considèrent comme fondamental.

Une limite souvent soulevée est l'absence de hiérarchisation entre les compétences. Wiek et al. (2011) les présentent comme un ensemble « également nécessaire », sans identifier laquelle devrait être prioritaire dans un contexte donné. Or, dans un programme de formation en entreprise qui dispose d'un budget et d'un temps limités, cette absence de précedence est problématique. Rieckmann (2012) suggère que la pensée systémique est prérequis pour développer les autres : on ne peut pas anticiper des futurs ou négocier des valeurs éthiques si l'on ne comprend pas la complexité des systèmes dans lesquels on agit. C'est la position que ce TFE retient également.

2.2.2 D'autres cadres complémentaires

Plusieurs chercheurs ont proposé des approches alternatives ou complémentaires (De Haan, 2006 ; Rieckmann, 2012 ; Roorda, 2011), De Haan (2006) développe le concept de « Gestaltungskompetenz », traduit approximativement comme « compétence d'action », composé de huit dimensions. Sa contribution spécifique est de placer les dimensions affectives et motivationnelles au même niveau que les compétences cognitives : la capacité d'empathie, la solidarité, l'auto-motivation sont des composantes à part entière du profil du professionnel

durable. C'est une nuance importante par rapport au cadre de Wiek et al. (2011), qui reste davantage axé sur les compétences cognitives et analytiques.

Rieckmann (2012) propose douze compétences clés, dont deux méritent une attention particulière dans le contexte BANI : la « tolérance à l'ambiguïté » et la « pensée critique ». La tolérance à l'ambiguïté est la capacité à travailler efficacement dans des situations où les réponses ne sont pas claires et où les informations sont incomplètes, ce qui décrit à peu près tous les problèmes de durabilité auxquels font face les entreprises aujourd'hui. Roorda (2011), de son côté, insiste sur la dimension d'« implication personnelle » et d'« intelligence émotionnelle » du professionnel durable : la durabilité n'est pas seulement un savoir-faire, c'est aussi un vouloir-faire qui demande un engagement personnel authentique.

Ensemble, ces approches soulignent que développer les compétences de durabilité ne se réduit pas à transmettre des connaissances techniques. Cela touche à des dimensions cognitives, émotionnelles, éthiques et comportementales qui sont difficiles à développer via des approches de formation classiques : on ne développe pas la tolérance à l'ambiguïté ou l'engagement normatif en regardant une vidéo de dix minutes.

L'UNESCO (2017) a proposé un cadre de référence institutionnel pour l'éducation au développement durable (EDD), identifiant huit « compétences en durabilité » dont plusieurs recoupent directement le cadre de Wiek : pensée systémique, anticipation, normative, stratégique, collaboration, pensée critique, auto-conscience et résolution intégrée de problèmes. L'apport de ce cadre institutionnel est double : il légitime les compétences identifiées par la recherche académique à l'échelle internationale ; et il a influencé la conception de GreenComp (Bianchi et al., 2022), constitué comme la déclinaison européenne du cadre UNESCO. Pour les entreprises, ces références institutionnelles constituent aussi un « signal » de ce que les régulateurs et partenaires sociétaux attendent des managers formés à la durabilité.

Sterling (2004) apporte une distinction conceptuelle importante pour comprendre à quel niveau ces cadres opèrent. Il différencie l'éducation « accommodative », qui adapte les individus aux systèmes existants, de l'éducation « transformative », qui remet en question les systèmes eux-mêmes. La plupart des formations en durabilité en entreprise restent, selon cette grille, accommodatives : elles apprennent aux managers à gérer les enjeux de durabilité à l'intérieur du système existant, sans questionner les logiques fondamentales (croissance, rentabilité court terme, externalisation des coûts sociaux). Ce cadre interprétatif sera utile au chapitre 5 pour discuter les limites structurelles des approches observées.

2.2.3 Les mises à jour récentes : Brundiers et al. (2021) et GreenComp

Brundiers et al. (2021) ont mis à jour le cadre de Wiek et al. (2011) en y ajoutant une sixième compétence : la « résolution intégrée de problèmes ». Il s'agit de la capacité à mobiliser les cinq compétences conjointement dans des situations réelles, plutôt que de les appliquer séparément. Ce point est important pour l'analyse de ce TFE : dans une organisation, ce qui distingue une formation efficace d'une formation superficielle, c'est précisément la capacité à articuler ces compétences dans des situations concrètes et complexes, pas à les traiter en cases à cocher.

L'origine de cette mise à jour mérite d'être soulignée. Brundiers et al. (2021) ont mené un processus Delphi sur trois ans, impliquant plus de trente chercheurs de seize pays. Ce n'est pas un article théorique ordinaire : c'est un consensus empirique sur ce que dix années d'application du cadre de Wiek ont appris. Trois leçons principales en ressortent : (1) les compétences de Wiek sont davantage interdépendantes que séquentielles ; (2) la dimension interpersonnelle était sous-développée dans la version originale, surtout dans des contextes organisationnels multiculturels ; (3) la compétence de mise en œuvre, passer de la stratégie à l'action concrète, était systématiquement identifiée comme manquante par les praticiens.

Le GreenComp de Bianchi et al. (2022) va plus loin encore : il propose un référentiel de douze compétences réparties en quatre aires (« incarner les valeurs de durabilité », « embrasser la complexité », « envisager des futurs durables », « agir pour la durabilité ») et décompose chaque compétence selon trois dimensions : connaissances, compétences pratiques et attitudes (approche KSA). Cette granularité est particulièrement utile pour ce TFE : elle permet de distinguer si une formation développe des « connaissances sur » la durabilité (niveau informationnel), des « compétences pour » agir de manière durable (niveau opérationnel), ou des « attitudes » orientées vers la durabilité (niveau réflexif et motivationnel). On verra que les entreprises étudiées travaillent essentiellement sur les deux premiers niveaux.

Un cadre complémentaire mérite également d'être signalé : les Inner Development Goals (IDG), lancés en 2021 dans le cadre des travaux préparatoires aux ODD. Ce référentiel propose vingt-trois compétences intérieures regroupées en cinq dimensions (Being, Thinking, Relating, Collaborating, Acting), avec une attention particulière aux dimensions psychologiques et existentielles du leadership durable. Sa contribution distinctive est de placer le développement personnel et la transformation intérieure du manager au cœur de l'agenda de formation, là où les cadres académiques classiques restent principalement centrés sur des compétences cognitives et comportementales observables. Bien que ce cadre ne soit pas retenu comme grille d'analyse principale dans ce TFE, il offre une perspective utile pour interpréter les lacunes

identifiées, notamment l'absence quasi-totale des dimensions réflexives et normatives dans les formations étudiées.

Les quatre cadres présentés dans cette section reposent sur des logiques distinctes mais complémentaires. Le Tableau 1 en propose une synthèse comparative ; une description détaillée des compétences de chaque cadre est proposée en Annexe 3 (p. 46).

Cadre	Auteur(s)	Année	Compétences clés	Apport pour ce TFE
Wiek et al. (2011)	Wiek, Withycombe & Redman	2011	5 compétences : systémique, anticipatoire, normative, stratégique, interpersonnelle	Grille d'analyse principale ; référence dominante de la littérature
Brundiers et al. (2021)	Brundiers et al.	2021	8 compétences ; ajout de la mise en œuvre et des compétences interpersonnelles étendues	Complète Wiek ; utilisé pour nuancer les dimensions relationnelles
GreenComp (2022)	Bianchi et al. (Commission européenne)	2022	12 compétences en 4 aires (incarner, embrasser, envisager, agir) ; approche KSA	Permet de distinguer niveau informationnel, opérationnel et attitudinal dans les formations
IDG (2021)	Inner Development Goals Foundation	2021	5 catégories / 23 compétences : être, penser, relier, collaborer, agir	Lecture des lacunes réflexives et normatives ; dimension intérieure du leadership

Tableau 1. Comparaison des principaux cadres de compétences de durabilité mobilisés dans ce TFE

2.3 La formation en entreprise : ce que dit la littérature

Cette section examine comment les organisations mettent en pratique la formation en développement durable, en s'appuyant sur les apports de la littérature spécialisée.

2.3.1 Un transfert difficile

Malgré la richesse des cadres théoriques, très peu de recherches ont examiné empiriquement comment les entreprises développent ces compétences dans leurs programmes de formation internes. Osagie et al. (2016) constituent l'une des rares exceptions : à partir d'une revue systématique et de 28 entretiens avec des directeurs RSE, ils constatent que le développement des compétences de durabilité en entreprise est souvent fragmenté, largement informel, et dépend davantage de l'initiative individuelle que de programmes structurés. En d'autres

termes : les managers qui développent ces compétences le font souvent malgré l'organisation, pas grâce à elle.

D'autres travaux confirment ce constat. Wesselink et al. (2015) ont analysé les programmes de formation de plusieurs multinationales et concluent que les compétences de durabilité les plus complexes (pensée systémique, compétence normative) sont systématiquement absentes des curricula formels, même dans les entreprises affichant de fortes ambitions RSE. Benn et al. (2014) soulignent que l'intégration de la durabilité dans les programmes de développement du leadership exige une transformation culturelle profonde, et non simplement l'ajout de modules thématiques.

Lozano et al. (2017) identifient une difficulté spécifique : les organisations savent généralement faire de la « sensibilisation » à la durabilité, expliquer ce que c'est, pourquoi c'est important, mais peinent à passer au véritable « développement de compétences », qui exige des approches pédagogiques plus exigeantes (expérientielles, réflexives, scénarisées). Cette distinction entre sensibilisation et développement est au cœur de l'analyse de ce TFE : on verra que beaucoup de ce que les entreprises étudiées appellent « formation à la durabilité » relève en réalité davantage de la sensibilisation.

Pour analyser les méthodes pédagogiques utilisées, Lozano et al. (2017) proposent une typologie en quatre approches, qui sera retenue comme grille d'analyse dans ce TFE. L'approche « informationnelle » regroupe les modalités qui transmettent des connaissances de façon unidirectionnelle : e-learning, webinaires, présentations, rapports internes. L'approche « opérationnelle » couvre les formations directement liées au rôle (formation spécifique au poste, apprentissage en situation de travail). L'approche « expérientielle » implique une immersion dans des problèmes réels ou simulés : projets transversaux, action learning, simulations. L'approche « réflexive », enfin, vise une transformation des cadres de référence du manager : mentoring, coaching, groupes de pratique, dialogues entre pairs.

Plusieurs autres typologies auraient pu être mobilisées. Kolb (1984) propose un cycle d'apprentissage expérientiel (expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite, expérimentation active) largement utilisé en formation managériale, mais moins opérationnel pour comparer des programmes d'entreprises à partir de documents publics. Mezirow (1997) distingue l'apprentissage « instrumental » (acquérir des savoir-faire) de l'apprentissage « transformationnel » (remettre en question ses présupposés), une distinction pertinente mais difficile à opérationnaliser sur la base de documents publics. La typologie de Lozano et al. (2017) a été retenue pour trois raisons : elle est directement construite sur la

littérature en durabilité (et non transposée depuis d'autres domaines) ; ses quatre niveaux correspondent à des dispositifs pédagogiques observables dans les rapports d'entreprise ; et elle s'est révélée robuste dans plusieurs études empiriques comparables (Wesselink et al., 2015 ; Osagie et al., 2016).

Sur la question des méthodes, Brundiers et Wiek (2010) montrent que l'apprentissage expérientiel dans des contextes réels (projets concrets, collaboration avec des parties prenantes, résolution de problèmes complexes) est nettement plus efficace que les approches classiques pour développer les compétences de durabilité les plus complexes. La littérature souligne par ailleurs que le leadership en durabilité ne dépend pas uniquement des compétences individuelles : les structures organisationnelles, la culture et les incitations jouent un rôle tout aussi déterminant. Une formation individuelle excellente peut rester sans effet si l'organisation ne crée pas les conditions pour mettre ces compétences en pratique.

Metcalf et Benn (2013) apportent une nuance importante : ils distinguent les « programmes d'éveil », qui sensibilisent les managers aux enjeux de durabilité, des « programmes de transformation », qui cherchent à modifier en profondeur les cadres de référence, les valeurs et les comportements. Ces derniers sont infiniment plus rares en entreprise, car ils déstabilisent les modes de pensée dominants et remettent en cause des habitus professionnels bien installés. En pratique, la plupart des programmes de formation en entreprise restent au niveau de l'éveil : ils informent sans transformer.

Une autre ligne de recherche, menée notamment par Visser (2011) et Stoughton et Ludema (2012), montre que les entreprises qui développent le plus efficacement des compétences de durabilité ne le font pas principalement par des formations formelles, mais par ce que Stoughton et Ludema appellent des « mécanismes d'apprentissage organisationnel intégrés » : des objectifs de durabilité intégrés dans les processus d'évaluation de la performance, des espaces de réflexion entre pairs, des projets transversaux adossés à des enjeux réels. Ce constat rejoint celui de Benn et al. (2014) : la formation en durabilité la plus efficace est celle qui est « embarquée » dans le travail réel, et non celle qui est dispensée dans une salle de classe.

Enfin, Crane et Matten (2016) soulignent un paradoxe propre au contexte corporate : les entreprises qui communiquent le plus sur leur engagement durable sont aussi celles qui tendent à l'institutionnaliser dans des départements spécialisés (RSE, ESG), ce qui décharge les managers opérationnels de la responsabilité de développer eux-mêmes ces compétences. La durabilité devient alors un « métier dans le métier », porté par quelques experts, plutôt qu'une

compétence transversale intégrée à tous les niveaux managériaux. Ce paradoxe sera au cœur de l'analyse des trois cas de ce TFE.

2.3.2 La lacune que ce TFE aborde

Avant de formuler la lacune spécifique que ce TFE cherche à combler, il convient de rappeler ce que la littérature sait déjà. Trois constats émergent de manière convergente : (1) les entreprises qui investissent réellement dans la formation à la durabilité restent minoritaires ; (2) quand elles le font, elles privilégient les approches informationnelles au détriment des approches expérientielles et réflexives ; (3) les compétences anticipatoires et normatives sont les grandes absentes (Osagie et al., 2016 ; Lozano et al., 2017).

La lacune est donc double et bien délimitée. D'un côté, les cadres théoriques sont bien développés, mais leur application au contexte de la formation en entreprise n'a pas été vérifiée systématiquement. De l'autre, les méthodes recommandées (expérientielles, réflexives, basées sur des scénarios) sont souvent à l'opposé de ce que les entreprises utilisent (e-learning, formations techniques, modules standardisés). Ce TFE n'a pas la prétention de résoudre cette lacune ; il cherche à la documenter et à la comprendre, sur la base de trois cas concrets.

2.4 Cadre analytique retenu

Ce TFE adopte le cadre de Wiek et al. (2011) comme grille d'analyse principale. Ce choix est motivé par trois raisons : c'est le cadre le plus validé et le plus utilisé dans la littérature ; il est suffisamment général pour s'appliquer à des contextes organisationnels très différents ; et ses cinq catégories se prêtent bien au codage et à la comparaison. Les apports de De Haan (2006), Rieckmann (2012), Roorda (2011), Brundiers et al. (2021) et Bianchi et al. (2022) sont mobilisés pour enrichir l'analyse là où le cadre de base se montre insuffisant, notamment sur les dimensions affectives, normatives et prospectives.

Pour chaque entreprise, deux questions guident l'analyse : (1) le programme de formation adresse-t-il cette compétence, explicitement ou implicitement ? (2) par quelle méthode est-elle développée ? La deuxième question s'appuie sur une typologie dérivée de Lozano et al. (2017) (présentée en section 2.3.1 et retenue pour sa granularité pédagogique), qui distingue quatre approches : informationnelle (e-learning, webinaires, communications internes), opérationnelle (formation spécifique au rôle, apprentissage en situation), expérientielle (projets, simulations, action learning) et réflexive (mentoring, coaching, discussions entre pairs). Le Tableau 2 synthétise ce cadre analytique.

Au-delà de la grille de compétences et des méthodes pédagogiques, l'analyse s'organisera autour de trois mécanismes interprétatifs : (1) la « traduction », soit la manière dont les entreprises convertissent les cadres académiques en dispositifs de formation concrets ; (2) l'« omission », soit les compétences systématiquement absentes des programmes alors que la littérature les juge essentielles ; (3) la « contrainte organisationnelle », soit les logiques internes (métriques, culture, ressources) qui déterminent les choix pédagogiques. Ces trois mécanismes structurent la lecture analytique des cas (Chapitre 4) et la discussion critique (Chapitre 5).

Compétence (Wiek et al., 2011)	Définition (synthèse)	Méthodes de formation (Lozano et al., 2017)	Thèmes typiquement associés
Pensée systémique	Analyser systèmes complexes et interactions (local-global)	Études de cas, simulations, apprentissage par projet	Chaîne d'appro., économie circulaire
Anticipatoire	Penser en scénarios futurs ; comprendre points de bascule	Ateliers prospectifs, scénarios, jeux de rôle	Transition énergétique, risques climatiques
Normative	Identifier et négocier valeurs et principes éthiques	Ateliers éthiques, réflexivité, débat	DEI, éthique des affaires, droits humains
Stratégique	Concevoir et implémenter transitions durables	Action learning, projets opérationnels, coaching	ODD, feuilles de route ESG, net-zéro
Interpersonnelle	Collaborer, motiver dans des contextes de durabilité	Leadership programs, mentorat, apprentissage équipe	Leadership inclusif, gestion parties prenantes

Tableau 2. Cadre analytique : compétences, méthodes de formation et thèmes associés (adapté de Wiek et al., 2011 et Lozano et al., 2017)

Ce cadre analytique constitue l'ossature conceptuelle du présent TFE. La revue de littérature a permis d'identifier trois tensions structurantes : entre la richesse des cadres de compétences académiques et la pauvreté des dispositifs observés en entreprise ; entre les ambitions affichées des programmes ESG et la superficialité de leur traduction pédagogique ; entre l'urgence systémique des défis de durabilité et la lenteur des transformations culturelles internes. C'est dans cet espace de tension que s'inscrit la question de recherche. Le Chapitre 3 détaille la démarche méthodologique adoptée pour explorer empiriquement ces trois mécanismes à travers l'analyse de trois cas d'entreprise.

Chapitre 3. Méthodologie

Ce chapitre expose les choix méthodologiques retenus pour mener cette recherche, en justifiant l'approche qualitative par étude de cas et en précisant les modalités de collecte et d'analyse des données.

3.1 Approche générale : l'étude de cas qualitative

Ce TFE adopte une approche qualitative basée sur l'étude de cas comparative. Ce choix méthodologique est cohérent avec la nature de la question de recherche : il ne s'agit pas de mesurer la fréquence d'un phénomène, mais de comprendre comment des organisations complexes traduisent des orientations théoriques en pratiques de formation concrètes. La question « comment » appelle typiquement une démarche interprétative plutôt que statistique (Yin, 2014). L'étude de cas comparative, en particulier, permet d'identifier à la fois les similitudes transversales, qui suggèrent des logiques organisationnelles partagées, et les différences spécifiques, qui reflètent l'influence des contextes sectoriels ou culturels propres à chaque cas.

Yin (2014) distingue les cas uniques, qui permettent une analyse en profondeur, des cas multiples, qui offrent une comparaison mais exigent un échantillonnage réfléchi. Ce TFE opte pour trois cas. Ce choix n'est pas arbitraire : en dessous de trois cas, une comparaison inter-cas est trop limitée pour identifier des patterns transversaux fiables (Yin, 2014). Au-delà de cinq ou six cas, la profondeur de l'analyse par cas devient nécessairement superficielle pour une étude qualitative fondée sur des documents publics. Eisenhardt (1989) recommande entre quatre et dix cas pour les études multi-cas visant la construction théorique, mais précise que trois cas suffisent lorsque la question porte sur des mécanismes et non sur la fréquence des phénomènes. La logique de réplication théorique de Yin (2014) guide également le choix : on attend des résultats similaires pour les mêmes raisons (pression ESG, engagement RSE affiché), mais des différences prévisibles dues aux contextes sectoriels (FMCG, chimie spécialisée, distribution), ce qui rend la comparaison analytiquement productive.

Les mécanismes que ce TFE cherche à explorer sont de trois ordres. Premièrement, les mécanismes de traduction : comment les entreprises opèrent-elles le passage des cadres académiques vers des dispositifs de formation concrets ? Deuxièmement, les mécanismes d'omission : pourquoi certaines compétences (anticipatoire, normative) sont-elles systématiquement absentes, alors que la littérature les juge essentielles ? Troisièmement, les mécanismes de contrainte organisationnelle : dans quelle mesure les logiques internes

(métriques, culture, ressources) déterminent-elles les choix pédagogiques ? Ces trois niveaux sont mobilisés dans la discussion du Chapitre 5.

3.2 Sélection et justification des cas

Les trois entreprises, Unilever, Solvay et IKEA, ont été sélectionnées selon trois critères combinés. Premièrement, la reconnaissance en matière de durabilité : les trois figurent régulièrement dans des classements majeurs (Dow Jones Sustainability Index, Global 100, CDP). Cela garantit que ces entreprises disposent d'une approche structurée et documentable de la formation (deuxième critère de sélection : existence de programmes de formation explicites). Un TFE cherchant à explorer ce qu'il est possible de faire dans la formation managériale a intérêt à sélectionner des cas qui représentent la meilleure pratique disponible.

Deuxièmement, la disponibilité de données : les trois entreprises publient des rapports de durabilité détaillés, des informations sur leurs programmes de formation et des détails sur leur approche du leadership, rendant l'analyse secondaire possible. Troisièmement, la diversité sectorielle : FMCG pour Unilever (fort impact consommateur), chimie pour Solvay (fort impact environnemental de production), distribution pour IKEA (impact via la chaîne d'appro et les consommateurs). Cette diversité permet d'examiner si les patterns identifiés sont spécifiques à un secteur ou transversaux. Le fait que le nouveau Solvay soit une entreprise belge ajoute une pertinence géographique supplémentaire dans le contexte de ce TFE.

L'argument du choix de trois cas plutôt que de dix mérite d'être défendu explicitement. Une étude élargie à un plus grand nombre d'entreprises aurait nécessairement restreint la profondeur de l'analyse par cas. Or, la question de recherche de ce TFE porte sur comment les entreprises opèrent la traduction entre théorie et pratique : c'est une question qui requiert de comprendre les mécanismes, pas simplement de recenser des présences ou absences. Trois cas bien analysés valent davantage pour répondre à cette question que dix cas traités en surface.

3.3 Sources de données

L'analyse repose exclusivement sur des données secondaires, c'est-à-dire des documents produits par les entreprises elles-mêmes ou par des organismes indépendants, et accessibles publiquement. Pour chaque entreprise, les sources principales sont : les rapports annuels et rapports de durabilité (Unilever Annual Reports 2020–2022 et Climate Transition Action Plan 2023 ; Solvay Annual Integrated Reports 2021–2023 ; IKEA FY21–FY23 Sustainability Reports) ; les sites institutionnels et sections carrières des trois entreprises ; et des articles

académiques et rapports sectoriels qui documentent les pratiques de ces entreprises de manière indépendante. Ces sources sont synthétisées dans l'Annexe 1 (p. 45).

3.4 Méthode d'analyse : l'analyse de contenu qualitative

L'analyse suit la démarche de l'analyse de contenu qualitative décrite par Mayring (2000). Les documents de chaque entreprise ont été parcourus systématiquement selon une grille de codage structurée autour des cinq compétences de Wiek et al. (2011) et des quatre approches pédagogiques de Lozano et al. (2017). Chaque mention d'une formation, d'un programme de développement ou d'un dispositif pédagogique a été identifiée et codée selon deux dimensions : le contenu (quelle compétence est visée ?) et la forme (quelle méthode est utilisée ?). Cette double lecture, contenu et forme, est au cœur de la démarche analytique de ce TFE. La grille de codage complète est présentée en Annexe 2.

Une précision importante : le codage est interprétatif, pas mécanique. Pour guider ce codage avec rigueur, chaque compétence a été associée à des mots-clés indicateurs. La pensée systémique est signalée par « chaîne de valeur », « impact systémique », « interdépendances » ; la compétence anticipatoire par « scénarios », « long terme », « risques climatiques » ; la compétence normative par « éthique », « valeurs », « diversité et inclusion » ; la compétence stratégique par « transformation », « feuille de route », « objectifs bas-carbone » ; et la compétence interpersonnelle par « collaboration », « leadership », « parties prenantes ». Un programme de formation peut développer une compétence sans utiliser le vocabulaire des cadres académiques. Par exemple, une formation aux achats durables ne mentionne pas la compétence stratégique, mais elle développe bien la capacité à concevoir et mettre en œuvre des interventions durables au sens de Wiek et al. (2011). De même, un programme DEI ne se présente pas comme un outil de développement de la compétence normative, mais c'est bien ce qu'il fait quand il invite les managers à interroger leurs valeurs et leurs biais. Cette interprétation est explicitée dans le corps de l'analyse.

Afin de garantir la fiabilité de l'analyse et la comparabilité des résultats, la même grille de codage a été appliquée de manière systématique aux trois cas d'étude, en utilisant l'Annexe 2 comme instrument de contrôle rigoureux. La grille va au-delà d'un simple tableau oui/non : pour chaque compétence et chaque entreprise, elle précise le dispositif de formation identifié, l'approche pédagogique associée (selon Lozano et al., 2017), et le niveau de développement (explicite, implicite ou absent), afin de contrôler la subjectivité interprétative (voir Annexe 2, p. 45).

La grille de codage comporte également une troisième dimension, demandée par la logique de l'analyse comparée : les thématiques de durabilité abordées dans les formations. Au-delà de la question « quelle compétence est développée » et comment, il est important de savoir « sur quoi » les formations portent concrètement : transition énergétique, économie circulaire, diversité et inclusion, gouvernance éthique, etc. Cette dimension thématique est analytiquement distincte de la dimension « compétence » : une formation sur la transition énergétique peut développer soit une compétence anticipatoire (si elle travaille la prospective), soit une compétence stratégique (si elle vise la mise en œuvre d'une feuille de route), soit simplement une compétence informationnelle (si elle se limite à expliquer ce qu'est le net-zéro). Six grands thèmes ont été identifiés à partir d'une lecture préliminaire des documents des trois entreprises (voir Tableau 3).

Thème	Indicateurs / mots-clés	Compétence(s) associée(s)
Transition énergétique et climat	Net-zéro, carbone, réduction des émissions, énergies renouvelables, TCFD	Anticipatoire, stratégique
Économie circulaire et ressources	Circularité, déchets, emballages, éco-conception, économie de la fonctionnalité	Systémique, stratégique
Chaîne d'approvisionnement durable	Fournisseurs, normes RSE, traitement équitable, agriculture durable	Systémique, interpersonnelle
Diversité, équité et inclusion (DEI)	Biais inconscients, inclusion, égalité H/F, équité sociale	Normative, interpersonnelle
Gouvernance et éthique des affaires	ESG, conformité, intégrité, prise de décision éthique	Normative, stratégique
Bien-être et développement des collaborateurs	Sécurité, santé mentale, apprentissage continu, leadership durable	Interpersonnelle, normative

Tableau 3. Grille thématique de codage : thèmes de durabilité, indicateurs et compétences associées

3.5 Limites méthodologiques

Quatre limites doivent être explicitées, non comme disclaimer formel, mais parce qu'elles influencent directement l'interprétation des résultats. Premièrement, le biais de sélection des sources : les rapports de durabilité sont des outils de communication stratégique, conçus pour valoriser les initiatives positives et minimiser les lacunes ou les échecs. Ce que l'on observe dans ces documents est donc probablement la meilleure version de ce que font ces entreprises, sans accès à la réalité quotidienne des formations, à leur qualité réelle, ni aux réactions des

employés. Cette limite pose une question fondamentale pour la validité des conclusions : peut-on réellement inférer des pratiques de formation à partir de documents publics dont la fonction première est de valoriser l'image de l'entreprise ? La prudence s'impose dans la formulation des résultats, ce TFE documente ce que les entreprises disent faire, pas nécessairement ce qu'elles font. Cette limite est particulièrement pertinente pour la compétence normative : une entreprise peut afficher des valeurs fortes sans les développer vraiment chez ses managers.

Deuxièmement, et c'est sans doute la limite structurelle la plus forte, l'absence de triangulation. Ce TFE repose exclusivement sur des données secondaires publiques, ce que les entreprises choisissent de communiquer. À titre de comparaison, Osagie et al. (2016), l'une des études les plus citées sur la compétence de durabilité en entreprise, a conduit 28 entretiens semi-directifs avec des directeurs RSE. Cette différence de nature des données est fondamentale : les entretiens permettent d'accéder aux représentations des acteurs, aux tensions non publiées, aux décisions de formation qui ne font l'objet d'aucun rapport. Les conclusions de ce TFE doivent donc être lues comme une analyse de la communication institutionnelle sur la formation, et non comme une cartographie exhaustive des pratiques réelles. L'écart entre les deux, entre ce que les entreprises disent faire et ce qu'elles font, est probablement lui-même un objet d'étude, et il excède ce que cette recherche peut documenter.

Troisièmement, le biais de sélection des cas : ce TFE analyse trois entreprises qui sont des leaders reconnus en durabilité. Les résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble du tissu économique. Si les lacunes identifiées dans ces trois cas sont déjà significatives, il est raisonnable de supposer qu'elles sont encore plus importantes dans des entreprises moins engagées. Quatrièmement, la limite interprétative : le cadre de Wiek et al. (2011) a été conçu pour l'enseignement supérieur et non pour la formation en entreprise. Son application à ce contexte nécessite des adaptations qui restent sujettes à discussion ; elles sont explicitées tout au long de l'analyse.

Quatrièmement, la limite interprétative : le cadre de Wiek et al. (2011) a été conçu pour l'enseignement supérieur et non pour la formation en entreprise. La question n'est pas tant de savoir si ces compétences sont intrinsèquement inadaptées au contexte corporate, elles ne le sont pas, mais de reconnaître que leur traduction pédagogique reste un exercice ouvert, sur lequel ce TFE propose une lecture parmi d'autres possibles. Les adaptations opérées sont explicitées tout au long de l'analyse, précisément pour permettre au lecteur d'en évaluer la pertinence.

Chapitre 4. Analyse des cas

Ce chapitre présente l'analyse de chacun des trois cas étudiés, structurée autour des deux dimensions du cadre analytique : le contenu (quelles compétences de durabilité sont visées ?) et la forme (quelles méthodes pédagogiques sont utilisées ?). Chaque cas est d'abord présenté dans son contexte, puis analysé selon ces deux dimensions. Le chapitre se clôt sur une comparaison inter-cas qui identifie les patterns transversaux et les spécificités.

Au-delà de cette double lecture, l'analyse de chaque cas est conduite à travers le prisme des trois mécanismes interprétatifs introduits dans le cadre analytique (section 2.4) : la traduction, comment les entreprises adaptent les recommandations académiques à leur réalité opérationnelle ; l'omission, quelles compétences restent absentes ou sous-développées malgré les ambitions affichées ; et la contrainte organisationnelle, quels facteurs structurels expliquent ces traductions partielles et ces omissions. Ces trois mécanismes permettent de dépasser le simple constat descriptif pour identifier les logiques profondes qui structurent les pratiques de formation en durabilité dans chacune des trois organisations étudiées.

4.1 Cas 1, Unilever

Le cas d'Unilever est analysé en trois temps : une présentation de l'entreprise et de ses ambitions en matière de durabilité, une description de ses pratiques de formation, puis une lecture analytique à travers les trois mécanismes identifiés.

4.1.1 Présentation de l'entreprise

Unilever est l'une des plus grandes entreprises de biens de grande consommation au monde, avec une présence dans plus de 190 pays et environ 128 000 employés. Son portefeuille de marques couvre l'alimentation (Hellmann's, Knorr, Ben & Jerry's, Lipton), les soins corporels (Dove, Rexona, Axe) et les produits ménagers (OMO, Comfort, Domestos). La diversité de ces activités implique des chaînes d'approvisionnement étendues et une exposition directe aux enjeux de durabilité à chaque maillon : agriculture, eau, emballages, carbone, conditions sociales.

Unilever est pionnière de la durabilité en entreprise. Son Sustainable Living Plan (2010–2020) est l'une des démarches les plus documentées et les plus citées dans la littérature sur le management durable (Osagie et al., 2016). Il a fixé des objectifs ambitieux sur trois piliers : améliorer la santé et le bien-être, réduire l'empreinte environnementale, et améliorer les conditions de vie de millions de personnes dans la chaîne de valeur. Depuis 2020, Unilever a actualisé sa stratégie sous une architecture plus focalisée, dont le Climate Transition Action

Plan (CTAP, 2023) constitue le document central pour l'analyse de ce TFE. La direction générale a également subi des changements importants en 2023–2024, avec des tensions publiques autour du positionnement « purpose-led » de l'entreprise, un élément de contexte qui sera discuté au Chapitre 5.

4.1.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?

Sur le plan thématique, les formations d'Unilever couvrent principalement trois grands domaines : la transition énergétique et climat (objectif net-zéro 2039, réduction des émissions des champs 1, 2 et 3, plan Unilever Climate Transition) ; la chaîne d'approvisionnement durable (agriculture régénératrice, approvisionnement responsable, normes fournisseurs) ; et la diversité, l'équité et l'inclusion (programme Equity, Diversity & Inclusion). Ces thèmes recoupent les catégories de la grille de codage thématique (Tableau 3, section 3.4) : transition énergétique, chaîne d'approvisionnement durable et DEI. Ces thèmes sont cohérents avec les engagements publics d'Unilever (Unilever, 2022 ; 2023), et reflètent une priorité pour les compétences stratégique et interpersonnelle, au détriment des dimensions anticipatoires et réflexives.

L'approche d'Unilever en matière de formation à la durabilité repose sur une logique d'« intégration fonctionnelle » : plutôt que de créer des modules autonomes sur la durabilité, l'entreprise intègre les enjeux de durabilité dans les formations métiers existantes. Cette logique a des avantages, elle relie directement la durabilité au travail quotidien, mais elle a aussi une conséquence importante sur le type de compétences développées : les compétences transversales et réflexives tendent à passer au second plan par rapport aux compétences opérationnelles spécifiques au rôle.

La compétence stratégique (Wiek et al., 2011) est la mieux développée. Le CTAP (2023) documente plusieurs exemples concrets : les équipes des achats ont été « équipées pour intégrer la réduction des émissions dans leurs stratégies commerciales », via des formations qui leur apprennent à calculer l'impact carbone de leurs décisions d'achats et à privilégier les fournisseurs engagés. Les équipes de développement produit ont été formées au calcul de l'empreinte carbone des produits (Product Carbon Footprint, PCF), une compétence qui leur permet de comparer différentes options de formulation ou d'emballage selon leurs impacts environnementaux. En 2023, plus de 87 % du portefeuille d'Unilever avait été évalué selon cette méthodologie (Unilever, 2023). C'est un chiffre parlant : il montre qu'Unilever a réussi à rendre la compétence stratégique opérationnelle à grande échelle, en l'ancrant dans des outils

concrets plutôt que dans des déclarations d'intention. C'est sans doute là où Unilever est la plus avancée des trois cas étudiés.

La compétence interpersonnelle est également bien développée, notamment à travers le Future Leaders Programme (FLP), destiné aux jeunes diplômés à fort potentiel. Ce programme inclut des rotations dans différentes fonctions, y compris des fonctions liées à la durabilité, et évalue les participants sur des critères de leadership qui intègrent explicitement la capacité à collaborer et à mobiliser des équipes autour d'enjeux de durabilité. Unilever a également développé des programmes de formation pour les agriculteurs de sa chaîne d'approvisionnement, ce qui illustre une compétence interpersonnelle orientée vers les parties prenantes externes : la capacité à travailler avec des communautés locales pour intégrer des pratiques agricoles durables.

La pensée systémique est présente dans les formations d'Unilever, mais de manière implicite. La méthodologie PCF, par exemple, oblige à retracer les émissions sur l'ensemble du cycle de vie d'un produit, de l'extraction des matières premières jusqu'à l'usage et l'élimination. C'est, en un sens, une forme de pensée systémique appliquée. Mais elle reste formulée dans le registre opérationnel de la chaîne logistique : elle n'invite pas explicitement les managers à réfléchir aux dynamiques plus larges des systèmes socio-écologiques au sens de Wiek et al. (2011). On est dans la pensée systémique appliquée à un problème défini, pas dans la pensée systémique comme compétence générale de navigation dans la complexité.

La compétence anticipatoire est la grande absente des formations décrites dans le CTAP. Pourtant, Unilever a développé des scénarios long terme (2030, 2050) pour piloter sa stratégie de durabilité au niveau corporatif. Le problème, c'est que rien n'indique dans les documents publics que ces exercices prospectifs soient traduits en formations pour les employés : ils restent un outil de direction, pas un objet d'apprentissage. C'est un écart important avec ce que recommande la littérature (Bianchi et al., 2022), qui insiste sur la nécessité de développer la « littératie prospective » à tous les niveaux de l'organisation.

La compétence normative chez Unilever est un cas complexe à analyser. L'entreprise a un récit de valeurs très fort : le concept de « purpose-led brand » est au cœur de son identité. Le fait de lier 15 % de la rémunération variable de 500 managers seniors à des objectifs de durabilité (CTAP, 2023) envoie un signal fort sur les priorités de l'organisation. Mais ces dispositifs créent des incitations, pas des compétences normatives au sens de Wiek et al. : un manager qui réduit ses émissions pour toucher son bonus ne développe pas nécessairement la capacité à identifier et négocier les valeurs éthiques de durabilité dans des situations ambiguës et

conflituelles. Les tensions récentes autour du repositionnement stratégique d'Unilever vis-à-vis de son agenda « purpose-led » illustrent exactement ce risque : quand les incitations bougent, les comportements suivent ; mais une compétence normative réellement intériorisée ne devrait pas dépendre du niveau de bonus. C'est la différence entre former à appliquer des valeurs et former à les comprendre et à les défendre. Ici, Unilever semble surtout avoir fait le premier.

4.1.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?

Les méthodes de formation d'Unilever peuvent être classées selon la grille de Lozano et al. (2017). L'approche informationnelle est la plus largement diffusée : communications internes, rapports internes, « sustainability moments » intégrés dans les réunions d'équipe. Ces dispositifs touchent un très grand nombre d'employés, mais leur effet sur le développement de compétences réelles est limité par leur nature passive. L'approche opérationnelle est la plus sophistiquée chez Unilever : les formations PCF et achats donnent aux participants des outils concrets qu'ils appliquent immédiatement dans leur travail. C'est ce type de formation qui produit l'effet le plus direct et le plus mesurable.

L'approche expérientielle est présente dans les programmes de leadership (Future Leaders Programme), qui incluent des rotations fonctionnelles et des projets transverses. Ces programmes représentent la forme de formation la plus proche de ce que la littérature considère comme efficace pour les compétences complexes (Brundiers et Wiek, 2010) ; mais ils sont réservés à un petit nombre de managers à fort potentiel. L'approche réflexive est la moins développée : les documents publics ne mentionnent ni mentoring centré sur la durabilité, ni espaces structurés de réflexion collective sur les dilemmes éthiques ou les scénarios long terme. La présence du système d'incitations financier est une caractéristique distinctive d'Unilever : il renforce la cohérence entre formation et système de performance, mais il peut aussi réduire les comportements de durabilité à leur dimension calculable, au détriment de la dimension normative et réflexive.

En synthèse, la logique de formation d'Unilever est cohérente avec ses priorités stratégiques : elle maximise ce qui est visible, mesurable et directement applicable. C'est précisément pour cette raison qu'elle est efficace sur la compétence stratégique et partiellement sur l'interpersonnelle, et moins sur les compétences normatives et anticipatoires. Ce n'est pas une lacune accidentelle, c'est une conséquence logique des choix pédagogiques de l'entreprise. Ce constat, comparé à celui des deux autres cas, suggère qu'une formation très bien exécutée dans

une logique donnée peut tout de même manquer une partie essentielle du développement des compétences si cette logique est trop étroitement définie.

Lu à travers le prisme des trois mécanismes, le cas Unilever révèle une traduction réussie sur le registre stratégique et opérationnel ; la méthodologie PCF en est l'exemple le plus concret, mais une omission structurelle des compétences anticipatoires et normatives profondes. La contrainte organisationnelle est ici principalement d'ordre métrique : le système de KPI et de reporting ESG oriente les choix de formation vers ce qui est quantifiable et communicable, au détriment de ce qui est profond et transformatif.

4.2 Cas 2, Solvay

Le cas de Solvay est analysé selon la même structure que le précédent : présentation de l'organisation et de sa stratégie de durabilité, description des pratiques de formation, et interprétation analytique.

4.2.1 Présentation de l'entreprise

Solvay est une entreprise belge de chimie spécialisée dont le siège est à Bruxelles. Fondée en 1863 par Ernest Solvay, elle emploie aujourd'hui environ 9 000 personnes (après la scission de 2023) et génère un chiffre d'affaires de près de 4,4 milliards d'euros. Sa stratégie de durabilité s'articule autour de la feuille de route « One Planet » et de l'ambition de neutralité carbone en 2050, avec une étape intermédiaire en 2030 (réduction de 30 % des émissions absolues de scope 1 et 2).

La scission de 2023 est un élément de contexte important. En séparant les activités de chimie de spécialité (nouveau Solvay) des activités chimiques de commodité (Syensqua), Solvay a fait un choix stratégique explicite en faveur d'une création de valeur plus alignée avec la durabilité : matériaux pour batteries de véhicules électriques, composites pour l'aéronautique légère, solutions de purification de l'eau. Cette orientation stratégique influence directement la formation : les enjeux de durabilité ne sont pas périphériques chez Solvay, ils sont intégrés à la raison d'être commerciale de l'entreprise.

4.2.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?

Les formations de Solvay se concentrent sur trois thèmes prioritaires, qui correspondent aux catégories « gouvernance et éthique », « transition énergétique » et « bien-être » de la grille de codage thématique (Tableau 3, section 3.4) : la gouvernance et l'éthique des affaires (conformité ESG, prise de décision éthique, intégrité) ; la transition énergétique et la chimie durable (matériaux pour la transition bas-carbone, gestion des ressources) ; et le bien-être et le

développement des collaborateurs (sécurité chimique, santé mentale, leadership). La particularité de Solvay est que la durabilité est interdépendante de son cœur de métier : les formations sur les matériaux avancés ou la chimie verte ne sont pas des « modules RSE » ajoutés en périphérie, mais des formations métier qui portent intrinsèquement une dimension durable.

Là où Unilever construit la durabilité autour de la performance mesurable, Solvay mise sur quelque chose de plus difficile à quantifier : la transformation de la façon dont les managers pensent et décident. C'est ce qui distingue le cas Solvay des deux autres, et c'est visible dès qu'on examine ses programmes de Diversité, Équité et Inclusion (DEI). Ces programmes ne se contentent pas de fixer des objectifs chiffrés (quoique Solvay en ait, notamment 35 % de femmes en management d'ici 2030) : ils invitent les managers à explorer leurs biais cognitifs, leurs angles morts éthiques, et à reconsidérer leurs hypothèses sur ce que signifie un leadership « efficace ». C'est exactement ce que Wiek et al. (2011) décrivent comme la compétence normative : la capacité à « identifier, appliquer et négocier les valeurs de durabilité » dans des situations complexes et potentiellement conflictuelles. Solvay est la seule des trois entreprises à développer cette compétence de manière aussi explicite. C'est un choix à la fois plus ambitieux et plus risqué : plus difficile à mesurer, donc plus difficile à justifier en termes de retour sur investissement.

La compétence interpersonnelle est également bien développée, via plusieurs dispositifs complémentaires. Les programmes de leadership inclusif forment les managers à créer des environnements d'équipe où des personnes aux profils très différents peuvent contribuer. Les Employee Resource Groups (ERGs), groupes de réseau interne autour de dimensions d'identité (genre, origine, handicap), créent une forme d'apprentissage entre pairs autour des valeurs de durabilité au sens large. Ces dispositifs contribuent à développer ce que Roorda (2011) appelle l'intelligence émotionnelle et l'implication personnelle comme composantes d'un profil de professionnel durable.

La compétence stratégique est adressée à travers les programmes Leadership et Management de Solvay, qui intègrent la feuille de route One Planet comme cadre de décision. Les managers apprennent à connecter leurs décisions opérationnelles aux objectifs de durabilité de l'entreprise. Cependant, les descriptions publiques disponibles restent moins détaillées que celles d'Unilever sur les contenus concrets de ces formations. Comme chez Unilever, les « compétences de pensée systémique et anticipatoire » sont les moins développées : ni planification de scénarios ni ateliers prospectifs ne sont mentionnés dans les documents publics.

La feuille de route 2030/2050 existe, mais elle reste un outil stratégique de direction, pas un objet de formation pour les managers opérationnels.

4.2.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?

La palette méthodologique de Solvay est la plus équilibrée des trois cas. L'approche informationnelle est présente via les communications internes, les formations e-learning sur la conformité et les enjeux réglementaires, et le partage régulier de la feuille de route One Planet. L'approche opérationnelle s'exprime dans les programmes Leadership et Management, où la durabilité est intégrée aux décisions commerciales concrètes.

Mais l'originalité de Solvay réside dans ses programmes DEI, qui s'approchent le plus des approches « réflexives » recommandées par la littérature. Ces programmes ne transmettent pas uniquement de l'information : ils créent des espaces où les managers sont invités à s'interroger sur leurs propres croyances, à prendre conscience de leurs biais, et à envisager des façons d'agir différentes. Les ERGs constituent une forme d'apprentissage entre pairs relativement rare dans les formations d'entreprise. Le système d'incitations (15 % de la rémunération à court terme liée à des critères DEI et de durabilité) renforce la cohérence entre les objectifs de formation et les incitations organisationnelles. Les approches « expérientielles » (projets terrain, simulations, ateliers de scénarios) restent cependant peu développées dans la documentation disponible.

Ce qui distingue Solvay dans cette analyse, ce n'est pas seulement ce qu'elle fait, mais ce qu'elle essaie de faire. En investissant dans des formations qui touchent aux valeurs, aux biais et aux comportements, Solvay s'engage dans un terrain pédagogique que les deux autres entreprises évitent. Cela ne garantit pas l'efficacité, les données disponibles ne permettent pas de le vérifier. Mais cela montre qu'il est possible, même dans une grande entreprise industrielle, d'aller au-delà de la sensibilisation et de viser quelque chose de plus proche du développement de compétences profondes. La différence avec Unilever et IKEA est ici qualitative, pas seulement quantitative.

Lu à travers les trois mécanismes, Solvay présente le cas de traduction le plus abouti sur la dimension normative : les programmes DEI sont effectivement traduits en dispositifs réflexifs concrets, développant une compétence normative sociale réelle. Il convient toutefois de préciser que cette compétence normative reste ancrée dans l'éthique des affaires et la justice sociale : elle ne génère pas automatiquement une éthique environnementale ou une remise en question des finalités économiques au sens de Wiek et al. (2011). L'omission porte essentiellement sur

la compétence anticipatoire, quasi absente des programmes décrits. La contrainte organisationnelle est ici double : la culture de la chimie spécialisée (sécurité, conformité) favorise les formations structurées et vérifiables ; mais le repositionnement stratégique post-scission légitime la durabilité comme priorité commerciale, créant un espace pour des formations normatives que les deux autres entreprises ne se permettent pas.

4.3 Cas 3, IKEA

Le cas d'IKEA suit la même logique d'analyse que les deux précédents : présentation de l'entreprise, description des pratiques de formation en durabilité, et lecture à travers les trois mécanismes.

4.3.1 Présentation de l'entreprise

IKEA est un distributeur suédois de meubles et objets d'intérieur fondé en 1943 par Ingvar Kamprad. Avec plus de 460 magasins dans plus de 60 pays et environ 220 000 collaborateurs au sein du groupe Ingka (le plus grand franchisé IKEA), l'entreprise est l'une des plus grandes enseignes mondiales de distribution. Son modèle de réduction des coûts et d'efficacité opérationnelle est intéressant à examiner dans le contexte de la durabilité : comment une entreprise construite sur la logique du volume et du coût minimal intègre-t-elle des enjeux qui dépassent la logique de marché à court terme ?

La stratégie de durabilité « People & Planet Positive », actualisée en 2018 avec une vision 2030, est organisée autour de trois ambitions : permettre aux clients de vivre de manière plus durable et saine ; atteindre la « positivité climatique » (réduire davantage d'émissions qu'IKEA n'en génère) ; et être une entreprise juste et égale. IKEA est régulièrement citée comme référence en matière de durabilité dans la distribution, notamment pour son approche de l'économie circulaire et ses investissements dans les énergies renouvelables.

4.3.2 Contenu : quelles compétences sont développées ?

Les thèmes de durabilité couverts par les formations IKEA sont directement articulés autour de ses trois ambitions stratégiques, et recoupent les catégories « économie circulaire », transition énergétique et « DEI » de la grille de codage thématique (Tableau 3, section 3.4). Le thème dominant est l'économie circulaire (réparation, reconditionnement, collecte des produits usagés, éco-conception) ; suivi de la transition énergétique (positivité climatique, énergies renouvelables dans les magasins) ; et de l'inclusion sociale (formation à l'inclusion, égalité des chances chez les fournisseurs). Ce qui est notable chez IKEA, c'est la profondeur de la formation sur l'économie circulaire : les collaborateurs de terrain sont formés à expliquer le

concept de circularité aux clients, ce qui développe une compétence stratégique différenciée par rapport aux deux autres cas.

Par rapport à Solvay, qui cible principalement les cadres avec des programmes intensifs, IKEA se distingue par une logique de masse : toucher un maximum de collaborateurs avec une formation accessible et pratique. Sa plateforme MyLearning, avec « des centaines de sessions en ligne et en présentiel » (Ingka Group, 2023), est accessible à l'ensemble des 220 000 collaborateurs du groupe Ingka. C'est de loin l'approche la plus large en termes de portée parmi les trois cas étudiés, ce qui est cohérent avec le modèle IKEA, où chaque employé de magasin interagit directement avec les clients sur des enjeux de durabilité.

La compétence stratégique est la plus systématiquement développée. La formation aux « green skills » couvre l'efficacité énergétique, la réduction des déchets, l'approvisionnement durable et l'économie circulaire. Ces modules donnent aux collaborateurs, y compris au personnel de magasin, des outils concrets pour agir sur les enjeux de durabilité dans leur périmètre de travail quotidien. IKEA a également formé ses employés aux discussions avec les clients sur la durabilité, créant une forme de compétence interpersonnelle orientée vers les parties prenantes externes. La Leadership School d'IKEA, qui recourt à la psychométrie et au coaching individuel, développe la dimension relationnelle et auto-réflexive du leadership durable, proche de ce que Roorda (2011) appelle l'intelligence émotionnelle.

La pensée systémique est implicitement présente à travers le cadre de l'économie circulaire. Comprendre la circularité exige effectivement de penser les produits en cycles (conception, usage, réemploi, recyclage) plutôt qu'en flux linéaires (extraire, produire, jeter). C'est une logique systémique, même si elle n'est pas présentée comme telle dans les formations IKEA. La compétence anticipatoire reçoit plus d'attention chez IKEA que dans les deux autres cas, la stratégie « People & Planet Positive » crée un horizon temporel explicite à 2030. Mais les documents publics ne montrent pas que cette orientation à long terme soit traduite en programmes de développement de la littératie prospective des employés au sens de Bianchi et al. (2022). La compétence anticipatoire reste un enjeu de stratégie d'entreprise, pas encore un objet de formation pour le management intermédiaire.

Toutefois, cette approche culturelle ne développe pas délibérément la capacité à raisonner éthiquement dans des situations nouvelles et conflictuelles, ce que De Haan (2006) appelle la « réflexion morale » comme composante de la *Gestaltungskompetenz*. En situation de crise ou de dilemme réel, cette limite peut s'avérer importante. La compétence normative chez IKEA relève d'une socialisation culturelle forte plutôt que d'un développement cognitif délibéré.

L'identité d'entreprise IKEA est construite autour de valeurs fortes (simplicité, égalité, écologie) qui se transmettent via la culture organisationnelle davantage que via des modules de formation centrés sur l'éthique. C'est une approche différente de celle de Solvay, pas nécessairement moins efficace pour ancrer des valeurs dans le quotidien ; mais elle est moins intentionnelle. La culture d'entreprise permet de socialiser les employés à des valeurs partagées, mais elle ne garantit pas un développement explicite de la compétence normative au sens strict de Wiek et al. (2011).

4.3.3 Forme : comment les compétences sont-elles développées ?

L'architecture de formation d'IKEA est la mieux documentée des trois cas, et elle repose sur une logique clairement structurée en niveaux. La plateforme MyLearning fonctionne comme une « couche de base » accessible à tous : modules e-learning standardisés, accessibles à volonté, couvrant les « green skills » opérationnels. Il s'agit typiquement d'approches informationnelles et opérationnelles (Lozano et al., 2017) : le contenu est structuré, les compétences visées sont précises et directement applicables.

La Leadership School représente une couche plus sophistiquée, destinée aux managers et cadres. Elle fait appel à la psychométrie (auto-évaluation des profils de leadership), au coaching individuel et à des ateliers de groupe. Ce sont des approches davantage expérientielles et partiellement réflexives : elles sollicitent l'autoanalyse, la prise de recul, la conscience de soi comme leader. Cette distinction entre les deux couches confirme le pattern « à deux vitesses » déjà observé chez Unilever et Solvay : les méthodes les plus exigeantes sont réservées aux managers, tandis que les employés de terrain reçoivent principalement de la formation informationnelle et opérationnelle. Ce pattern est révélateur d'une logique implicite : les organisations font davantage confiance aux cadres pour développer des compétences complexes, alors que ce sont souvent les employés opérationnels qui prennent les décisions ayant le plus d'impact concret sur la durabilité au quotidien. Ce qui reste absent dans les trois cas, c'est tout dispositif centrant la pensée prospective ou le débat éthique comme objet d'apprentissage systématique.

En termes analytiques, IKEA représente un cas intéressant précisément parce que l'écart entre l'ambition affichée et les compétences effectivement développées y est le plus visible. Devenir « climate positive » d'ici 2030 est un objectif qui suppose, logiquement, que les managers de l'entreprise soient capables de penser à l'échelle de la décennie, d'anticiper des discontinuités technologiques et réglementaires, et de naviguer dans une incertitude considérable. Pourtant, la formation disponible via MyLearning reste essentiellement centrée sur des compétences opérationnelles immédiates. Cet écart entre la hauteur des ambitions

stratégiques et la portée des formations de terrain est peut-être le signal le plus clair dans l'ensemble des trois cas que la compétence anticipatoire reste un angle mort de la formation organisationnelle, même chez des entreprises par ailleurs avancées en durabilité.

Lu à travers les trois mécanismes, IKEA illustre la traduction la plus partielle : si les enjeux ESG sont bien intégrés dans la stratégie, leur traduction en compétences de formation reste superficielle, limitée aux niveaux opérationnel et informationnel. L'omission est la plus prononcée des trois cas sur la compétence anticipatoire : paradoxalement, c'est l'entreprise avec les objectifs climatiques les plus ambitieux (climate positive 2030) qui forme le moins à penser long terme. La contrainte organisationnelle tient à l'échelle et à la culture opérationnelle : avec 220 000 collaborateurs dans 60 pays, standardiser des formations profondes et réflexives est structurellement plus difficile que de déployer des modules e-learning uniformes via MyLearning.

Cette contrainte organisationnelle mérite d'être examinée plus en profondeur, car elle est révélatrice d'une tension structurelle qui dépasse le seul cas IKEA. Avec 220 000 collaborateurs dans plus de 60 pays, opérant dans des contextes culturels, légaux et économiques radicalement différents, tout programme de formation suppose une standardisation qui est difficilement compatible avec les dispositifs réflexifs ou normatifs les plus efficaces. Former un manager suédois et un manager indien à négocier des valeurs de durabilité dans leur contexte opérationnel implique des référentiels éthiques, des contraintes légales et des cultures organisationnelles très différentes. La plateforme MyLearning est une réponse rationnelle à ce défi d'échelle : elle permet une couverture maximale avec un contenu standardisé. Mais cette rationalité de déploiement produit une pédagogie informationnelle et opérationnelle par défaut, précisément les approches les moins adaptées au développement des compétences anticipatoires et normatives. En ce sens, la contrainte organisationnelle chez IKEA n'est pas une limite contingente surmontable par des ressources supplémentaires : c'est une limite structurelle inhérente à un modèle d'entreprise distribué à grande échelle. Ce constat nuance le jugement sur IKEA : l'écart entre ambition et formation n'est pas nécessairement le signe d'un manque de volonté, mais d'une tension réelle entre ce que l'organisation aspire à faire et ce que sa structure organisationnelle lui permet de faire.

4.4 Analyse comparative

La mise en regard des trois cas permet de dégager des régularités transversales, organisées ici en trois patterns distincts qui structurent l'analyse comparative.

4.4.1 Pattern 1 : l'alignement partiel sur le contenu

La comparaison inter-cas, lue à travers les trois mécanismes (traduction, omission, contrainte organisationnelle), révèle un pattern de convergence frappant. Malgré des secteurs, des histoires et des cultures d'entreprise très différents, les trois organisations suivent grosso modo le même schéma dans les compétences qu'elles développent. Les compétences « stratégique » et « interpersonnelle » sont systématiquement et délibérément adressées dans les trois cas. La pensée systémique est implicitement présente mais rarement conçue de manière explicite. Les compétences « anticipatoire » et « normative » sont les grandes absentes, à l'exception partielle de Solvay sur la dimension normative. Le Tableau 4 synthétise ce résultat. Cette convergence trans-sectorielle est elle-même un résultat analytique significatif : elle suggère que les déterminants du contenu de formation ne sont pas propres à un secteur ou à une culture d'entreprise, mais reflètent des logiques organisationnelles plus profondes et transversales.

Compétence	Unilever	Solvay	IKEA
Pensée systémique	Implicite (PCF, chaîne)	Implicite (cadre One Planet)	Partielle (circularité)
Anticipatoire	✗ quasi-absente	✗ quasi-absente	○ partielle (2030)
Normative	○ implicite (valeurs, incit.).	✓ explicite (DEI)	○ culturelle
Stratégique	✓ forte (PCF, achats)	○ modérée (One Planet)	✓ forte (green skills)
Interpersonnelle	✓ forte (FLP, agricult.).	✓ forte (leadership inclusif)	✓ forte (Leadership School)

Tableau 4. Synthèse comparative des compétences adressées (✓ = explicitement ; ○ = implicitement ; ✗ = absente)

4.4.2 Pattern 2 : la concentration hiérarchique des méthodes

Sur le plan de la forme, la convergence est encore plus marquée. Les trois entreprises organisent leurs formations selon une logique à deux niveaux : un niveau « large » destiné à l'ensemble des employés, principalement opérationnel et informationnel (MyLearning chez IKEA, modules e-learning d'Unilever et Solvay, communications internes) ; et un niveau « approfondi » réservé aux managers et cadres supérieurs, qui fait appel à des méthodes plus expérientielles et partiellement réflexives (FLP chez Unilever, programmes DEI chez Solvay, Leadership School chez IKEA). Cette structure « deux vitesses » crée une inégalité d'accès aux formes de développement les plus efficaces. Ce sont les managers qui bénéficient du coaching, de la

réflexivité et des dispositifs expérientiels ; or, ce sont souvent les employés de terrain, ceux qui gèrent les déchets, l'énergie, la logistique, qui ont le plus d'impact direct sur la durabilité opérationnelle au quotidien. Il y a là un paradoxe structurel : les organisations investissent le plus dans ceux qui en ont déjà le plus, et laissent à l'écart ceux dont les décisions quotidiennes ont le plus d'impact concret sur la durabilité opérationnelle. Lozano et al. (2017) avaient déjà observé cette concentration des approches expérientielles et réflexives dans les niveaux hiérarchiques supérieurs : les trois cas étudiés ici confirment que ce pattern reste la norme, y compris dans des entreprises qui se revendiquent leaders en durabilité.

4.4.3 Pattern 3 : le déficit de l'anticipatoire et du réflexif

Le troisième pattern transversal est l'absence quasi systématique de deux types de dispositifs : les ateliers de planification prospective (scénarios à long terme, exploration de futurs possibles) et les espaces de réflexion éthique structurée (dilemmes, débats sur les valeurs). Or, ce sont précisément ces dispositifs que Brundiers et Wiek (2010) et Bianchi et al. (2022) identifient comme les plus efficaces pour développer les compétences anticipatoires et normatives. Il y a donc un double décalage : un décalage sur le contenu (les compétences les plus importantes selon la littérature sont les moins développées) et un décalage sur la forme (les méthodes les plus efficaces selon la littérature sont les moins utilisées). Ces deux décalages se renforcent mutuellement, ce qui explique pourquoi le fossé entre théorie et pratique est aussi persistant. Ce n'est pas un hasard : c'est la conséquence logique de logiques organisationnelles qui privilégient le mesurable sur le profond, le court terme sur le long terme.

Chapitre 5. Discussion

Ce chapitre interprète les résultats de l'analyse à la lumière des apports théoriques présentés au chapitre 2, et examine les implications pratiques ainsi que les limites de cette recherche.

5.1 Un alignement partiel, cohérent avec la littérature

Le principal résultat de ce TFE est le suivant : il existe un alignement réel mais partiel et inégal entre les cadres académiques de compétences de durabilité et ce que les trois entreprises font effectivement dans leurs formations. Cet alignement est « partiel » parce qu'il concerne principalement les compétences stratégiques et interpersonnelles, et qu'il laisse largement de côté les compétences anticipatoires et normatives. Il est « inégal » parce que Solvay se distingue nettement des deux autres sur la compétence normative, grâce à ses programmes DEI.

Cette conclusion s'éclaire dès lors qu'on l'articule avec les trois mécanismes identifiés dans le cadre analytique. Le mécanisme de traduction fonctionne bien là où les compétences cibles sont opérationnalisables et mesurables (stratégique, interpersonnelle). Le mécanisme d'omission touche systématiquement les mêmes compétences dans les trois cas (anticipatoire, normative profonde), suggérant que l'omission n'est pas aléatoire mais structurelle. Le mécanisme de contrainte organisationnelle explique pourquoi ces omissions persistent : les logiques de reporting, d'horizon temporel et d'inconfort institutionnel fonctionnent comme des filtres qui sélectionnent les compétences formables. La section 5.2 détaille ces trois contraintes.

Ce résultat prolonge et précise les conclusions d'Osagie et al. (2016), qui avaient observé que le développement des compétences RSE en entreprise tend à être fragmenté, largement informel, et dépendant de l'initiative individuelle plutôt que de programmes structurés. Ce TFE va plus loin : en appliquant un cadre analytique plus précis (les cinq compétences de Wiek et al., 2011) à des entreprises reconnues comme des leaders en durabilité, il montre que même les organisations les mieux positionnées peinent à traduire les recommandations théoriques en pratiques de formation cohérentes. Cela suggère que le problème n'est pas d'abord une question de volonté ou de ressources : c'est le résultat de logiques organisationnelles structurelles, que les sections suivantes identifient et discutent.

5.2 Pourquoi l'écart persiste : trois facteurs explicatifs

Trois facteurs principaux permettent d'expliquer la persistance de cet écart entre les ambitions affichées et les pratiques effectives de formation au leadership durable.

5.2.1 Le problème de mesure et de reporting

Le premier facteur explicatif est ce qu'on peut appeler le « problème de mesure ». Dans les trois entreprises étudiées, la formation est rapportée en termes quantitatifs : heures de formation, nombre d'employés formés, pourcentage de managers ayant complété un module. Ces indicateurs sont faciles à produire et à communiquer aux parties prenantes (investisseurs, agences de notation ESG). Les compétences opérationnelles et informationnelles se prêtent bien à ce type de reporting : on peut démontrer qu'un employé sait calculer un bilan carbone ou identifier un fournisseur durable. En revanche, la compétence anticipatoire, savoir penser en scénarios, comprendre les points de bascule, raisonner sur des horizons de 20 à 30 ans, est beaucoup plus difficile à mesurer et à certifier. La compétence normative l'est encore plus : comment prouver qu'un manager est réellement capable de négocier des valeurs éthiques conflictuelles, plutôt que de simplement afficher les valeurs de l'entreprise ?

Cette difficulté de mesure impose une contrainte structurelle sur les priorités de formation : dans un système où les ressources sont allouées en fonction de la performance rapportée, les compétences opérationnelles quantifiables sont systématiquement favorisées au détriment des capacités réflexives profondes. Lozano et al. (2017) avaient déjà souligné que les approches informationnelles, les plus faciles à quantifier, tendent à dominer les programmes de développement des compétences de durabilité, au détriment des approches expérientielles et réflexives pourtant plus efficaces. Les trois cas analysés le confirment empiriquement : ce mécanisme structure encore les programmes de formation des entreprises les plus avancées de leur secteur.

Ce mécanisme prend une forme particulièrement nette lorsqu'on observe la logique de rapportage des trois entreprises. Unilever quantifie les heures de formation liées à la durabilité dans ses rapports ESG ; IKEA communique sur le nombre d'employés formés via MyLearning ; Solvay chiffre ses scores d'inclusion. Ces indicateurs créent une boucle d'auto-renforcement : les programmes qui génèrent des données communicables obtiennent des budgets, les budgets permettent d'élargir les programmes, et les programmes plus larges alimentent des rapports encore plus valorisants. Les formations qui développent des compétences difficiles à quantifier, raisonnement normatif, pensée anticipatoire, restent en marge de cette boucle, non pas parce que les responsables de formation les ignorent, mais parce qu'elles ne s'intègrent pas naturellement dans la grammaire des systèmes de reporting. Il s'agit moins d'un choix délibéré que d'un biais structurel difficile à contourner sans une volonté explicite de redéfinir ce que « réussir » une formation en durabilité signifie réellement.

5.2.2 Le problème d'horizon temporel

Le deuxième facteur est le désalignement entre l'horizon temporel de la compétence anticipatoire et l'horizon temporel des systèmes de performance des organisations. Les investissements de formation sont généralement évalués sur un à trois ans : quel est le retour sur investissement de cette formation en termes de performance des employés, de rétention, de satisfaction ? La compétence anticipatoire, penser à l'échelle de décennies, comprendre les seuils irréversibles, naviguer dans une incertitude radicale, ne « paye » que sur des horizons beaucoup plus longs que la logique interne des systèmes de gestion de la performance. Ce paradoxe est documenté par Brundiers et Wiek (2010) : les organisations forment prioritairement leurs employés à résoudre des problèmes définis, mais pas à composer avec des problèmes systémiques et fondamentalement incertains, ceux-là mêmes qui caractérisent les enjeux de durabilité au sens de Levin et al. (2012).

Le cas d'Unilever illustre ce point de manière particulièrement claire. L'entreprise dispose de scénarios long terme (2030, 2050) pour piloter sa stratégie carbone : ces scénarios impliquent nécessairement une pensée anticipatoire sophistiquée au niveau de la direction. Mais ils restent confinés au sommet de l'organisation : ils ne sont pas traduits en dispositifs de formation pour les managers opérationnels. Il y a donc une fracture entre la logique anticipatoire de la stratégie corporative et la logique opérationnelle des programmes de formation. Comblar cette fracture exigerait une réflexion sur la manière dont les outils de prospective stratégique peuvent être transformés en outils pédagogiques accessibles à l'ensemble du management.

Le cas d'IKEA rend ce problème encore plus lisible. L'ambition stratégique de l'entreprise, devenir « climate positive » d'ici 2030, implique nécessairement que des milliers de managers opérationnels soient capables d'anticiper des trajectoires complexes et de gérer des compromis entre objectifs de croissance et limites environnementales. Or, la plateforme MyLearning mise en œuvre par Ingka Group est structurée autour de modules de conformité et de sensibilisation : elle forme à l'éco-conception des produits ou aux gestes environnementaux quotidiens, mais pas à raisonner sur des horizons de vingt ans dans un contexte d'incertitude radicale. Comblar cet écart n'est pas une question de budget ou de catalogue de formations supplémentaires : cela exigerait un changement de philosophie pédagogique, passant de « former à appliquer » à « former à penser ». Ce glissement est profondément difficile parce qu'il remet en cause les métriques d'évaluation habituelles et demande d'accepter que les bénéfices pédagogiques ne seront visibles qu'à des horizons bien au-delà du cycle budgétaire annuel.

5.2.3 Le problème d'inconfort organisationnel

Le troisième facteur est sans doute le plus déterminant, et le moins souvent nommé : ce que l'on peut appeler le « problème d'inconfort organisationnel ». Développer la compétence normative au sens strict de Wiek et al. (2011), la capacité à identifier, appliquer et négocier les valeurs éthiques de durabilité dans des situations réelles, signifie inviter les managers à s'interroger sérieusement sur les implications éthiques de leurs propres décisions et de celles de leur organisation. Une telle formation pourrait amener des employés à remettre en question des pratiques de leur propre entreprise, à formuler des objections ou à refuser certaines instructions au nom de valeurs de durabilité : ce qui contredit directement l'intérêt à court terme de l'organisation.

Cela ne signifie pas que les entreprises agissent de manière cynique ou délibérément manipulatrice : la dynamique est beaucoup plus subtile. Il est simplement plus confortable et plus rassurant de former des employés à « appliquer » les valeurs de durabilité de l'entreprise qu'à les questionner. Le cas d'Unilever est ici instructif : la tension publique entre son précédent CEO (Paul Polman, architecte du Sustainable Living Plan et champion du « purpose-led business ») et son successeur (Hein Schumacher, qui a partiellement repositionné l'agenda durabilité) illustre que même au plus haut niveau, l'engagement normatif est fragile lorsqu'il est soumis à des pressions financières. Il est donc logique, bien que structurellement problématique, que les organisations évitent systématiquement de développer cette compétence chez leurs managers.

Développer cette compétence normative reste une autre affaire, et elle demeure largement absente chez les trois entreprises. Ce facteur d'inconfort est structurellement le plus déterminant que les deux premiers pour expliquer le déficit de formation normative. Solvay fait exception, mais pas entièrement : ses programmes DEI développent la compétence normative dans le registre de la diversité et de l'inclusion, qui est socialement valorisé et aligné avec les exigences réglementaires et les attentes des investisseurs. La compétence normative « de durabilité » au sens strict, questionner les logiques économiques dominantes, naviguer des dilemmes éthiques entre rentabilité et impact environnemental, reste une frontière difficile à franchir, même pour Solvay.

Ces trois facteurs, pris ensemble, permettent de reformuler l'écart observé dans les termes de Sterling (2004). Les organisations analysées restent structurellement en mode accommodatif : elles apprennent à leurs managers à gérer la durabilité à l'intérieur des logiques organisationnelles existantes, sans les remettre en question. La compétence normative, celle qui

impliquerait une éducation véritablement transformative au sens de Sterling, est précisément celle que les trois contraintes écartent conjointement. Le problème de mesure la rend invisible dans les tableaux de bord. Le problème d'horizon temporel la rend difficile à justifier économiquement. Et le problème d'inconfort organisationnel la rend menaçante pour l'ordre établi. Ce n'est donc pas l'ignorance ou le manque de volonté qui explique l'absence de formation normative : c'est une cohérence systémique, une logique d'auto-conservation organisationnelle qui verrouille les programmes de formation dans un registre accommodatif. Cette lecture donne à la distinction de Sterling une valeur explicative qu'elle n'avait pas encore dans la revue de littérature : elle devient ici un outil de diagnostic, non plus seulement de description.

Ces interactions entre les trois facteurs invitent à les penser non pas comme une liste de contraintes indépendantes, mais comme un système auto-renforçant. Le problème de mesure alimente le problème d'horizon temporel : ce qui ne peut être quantifié à court terme est traité comme s'il n'avait pas de valeur, ce qui pousse les organisations à prioriser les compétences rapidement observables. Ces deux premières contraintes créent ensemble les conditions de l'inconfort organisationnel : en l'absence de métriques et d'horizons compatibles avec la compétence normative, son développement devient structurellement marginal et perçu comme un risque plutôt qu'un investissement. Et en retour, l'inconfort organisationnel renforce le problème de mesure, les organisations évitent de mesurer ce qu'elles ne veulent pas développer. La dynamique est donc circulaire : Mesure → Horizon temporel → Inconfort → Mesure. Représenter cette dynamique comme un système à boucle de rétroaction plutôt que comme une liste séquentielle permet de comprendre pourquoi l'écart entre ambitions et pratiques persiste même chez des organisations qui, par ailleurs, manifestent une volonté réelle de progresser en durabilité, et pourquoi des interventions ponctuelles sur un seul facteur resteront insuffisantes sans une transformation simultanée des trois.

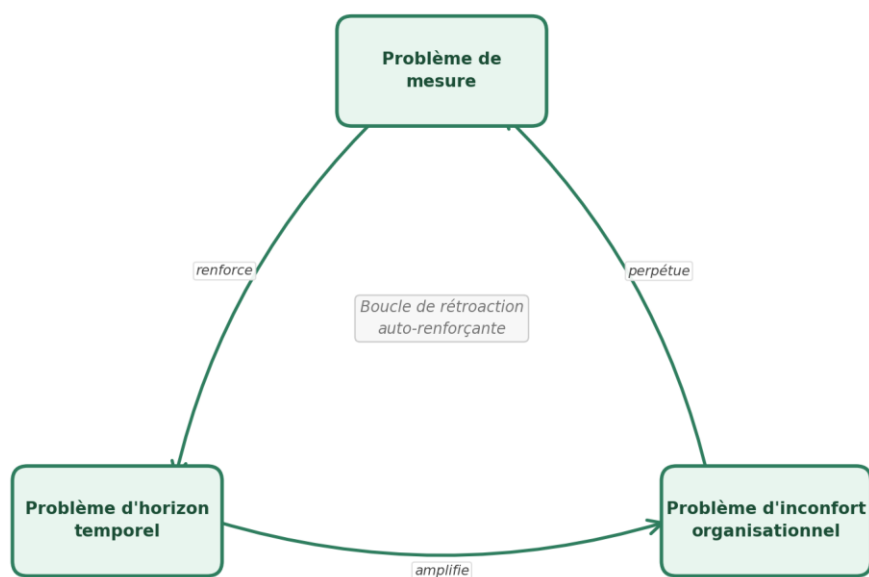


Figure 1. Boucle de rétroaction auto-renforçante entre les trois contraintes organisationnelles (auteur, 2025)

Ce constat invite à se demander à quoi ressemblerait concrètement une formation normative authentique dans ces organisations. Elle ne prendrait probablement pas la forme d'un module e-learning supplémentaire, mais plutôt de dispositifs où des managers sont placés face à de vrais dilemmes : choisir entre investir dans une technologie verte coûteuse et maintenir une rentabilité trimestrielle, ou décider de la communication à faire autour d'un retard sur un objectif carbone. Ce type de travail pédagogique, que certains appellent « leadership laboratories » ou apprentissage par les dilemmes, existe dans des contextes académiques et est recommandé par Brundiers et Wiek (2010), mais il est quasi absent des programmes corporatifs analysés. Son absence ne s'explique pas par une ignorance des responsables de formation : elle s'explique par le fait que ce type de dispositif rend visible les contradictions internes de l'organisation, ce qui est profondément inconfortable, surtout lorsque les objectifs commerciaux et les ambitions de durabilité sont en tension.

5.3 Les limites des approches dominantes

Cette recherche s'appuie sur ce que les entreprises disent faire, pas sur des preuves directes de l'efficacité de ce qu'elles font, ce qui constitue une limite méthodologique à reconnaître. Mais même en supposant que les formations décrites se déroulent telles qu'elles sont présentées, il

est légitime de s'interroger sur leur efficacité pédagogique intrinsèque. Brundiers et Wiek (2010) ont montré que l'apprentissage expérientiel, projets concrets dans des contextes réels, collaboration avec des parties prenantes, résolution de problèmes complexes, est nettement plus efficace que les formats classiques pour développer les compétences de durabilité les plus complexes. Or, les approches dominantes dans les trois entreprises étudiées, e-learning, formations opérationnelles, modules standardisés, sont précisément celles que la littérature considère comme les moins efficaces pour les compétences les plus importantes.

Ce double décalage, identifié dans l'analyse comparative (section 4.4), prend ici une dimension supplémentaire lorsqu'on l'examine sous l'angle de l'efficacité pédagogique : non seulement les compétences les plus critiques sont les moins développées (problème de contenu), mais les méthodes utilisées ne sont pas toujours les plus adaptées à la nature de ces compétences (problème de forme). Un exemple concret : un module e-learning sur la pensée systémique transmet des connaissances sur ce concept, mais il ne développe pas la capacité à raisonner systémiquement face à un problème réel et ambigu. Pour cela, il faudrait des dispositifs où les managers sont effectivement confrontés à des problèmes complexes, précisément ce que recommandent Brundiers et Wiek (2010).

5.4 Ce que Solvay révèle : la valeur de l'exception

L'exception de Solvay sur la compétence normative mérite une attention particulière, parce qu'elle suggère que l'écart entre théorie et pratique n'est pas inévitable. Solvay n'a pas de budget de formation radicalement différent des deux autres entreprises ; sa taille est même inférieure. Ce qui le distingue, c'est un choix stratégique explicite d'investir dans des formations qui touchent aux valeurs, aux comportements et aux biais cognitifs. Mais il faut rester prudent sur ce que l'on peut conclure de ce cas : les programmes DEI de Solvay développent la compétence normative dans le registre de la diversité et de l'inclusion, qui est lui-même porté par des pressions réglementaires et financières fortes (directive européenne sur la durabilité, attentes des investisseurs institutionnels). La compétence normative de durabilité au sens strict, naviguer des dilemmes éthiques entre rentabilité et impact environnemental, remettre en question des logiques économiques dominantes, reste une frontière difficile à franchir même pour Solvay.

Il vaut la peine de s'interroger sur les conditions qui ont rendu possible l'approche de Solvay, même partielle. Trois facteurs semblent déterminants. D'abord, la pression réglementaire : la directive européenne CSRD et les exigences croissantes des investisseurs institutionnels en matière de gouvernance de la diversité ont créé une justification externe à l'investissement

normatif, le rendant économiquement défendable. Ensuite, la refondation identitaire post-scission : en 2023, Solvay a séparé ses activités en deux entités (Solvay et Syensqo), générant un besoin explicite de redéfinir une culture organisationnelle propre, une fenêtre d'opportunité pour ancrer des valeurs de durabilité plus profondes. Enfin, l'échelle plus réduite : avec moins d'employés et moins de marchés que Unilever ou IKEA, Solvay peut se permettre des dispositifs plus personnalisés et moins standardisés. Ces trois conditions ne sont pas transposables à toutes les organisations, ce qui suggère que l'approche Solvay est davantage le résultat d'une configuration contextuelle favorable que d'une volonté stratégique singulière : une nuance importante pour qui voudrait en faire un modèle généralisable.

Solvay représente donc un cas d'avancement réel, mais partiel. Même en tenant compte de son approche plus développée sur la compétence normative dans le registre DEI, Solvay reste, au sens de Sterling (2004), majoritairement accommodatif : ses pratiques de formation opèrent encore à l'intérieur de ce qui est institutionnellement acceptable et mesurable, portées en grande partie par des pressions réglementaires externes plutôt que par une remise en question des logiques économiques dominantes. La distinction entre accommodatif et transformatif n'est pas un jugement sur les intentions de l'organisation (Solvay manifeste une sincérité stratégique réelle), mais un constat analytique sur les limites structurelles de ce qui est possible dans un cadre d'action contraint par les impératifs financiers et institutionnels. En ce sens, Solvay confirme plus qu'il n'infirme la thèse centrale de ce TFE : même l'exception la plus avancée des trois cas reste prisonnière des mêmes mécanismes de contrainte, avec simplement un levier (la pression réglementaire sur la diversité) qui a momentanément desserré l'inconfort organisationnel dans un registre limité.

5.5 Implications pour la pratique

Ces constats appellent quelques réflexions pratiques, formulées sans prétention prescriptive. La première est que les organisations gagneraient à compléter leurs formations opérationnelles par des dispositifs plus réflexifs et prospectifs, non pas à leur place, mais en plus. Des ateliers de scénarios, déjà utilisés au niveau de la direction, pourraient être adaptés en outils pédagogiques accessibles. Des espaces de réflexion collective sur des dilemmes éthiques concrets pourraient être intégrés aux programmes de leadership existants, sans nécessairement mobiliser des budgets considérables. Une grille d'auto-évaluation permettant d'opérationnaliser ces critères est proposée en Annexe 4 (p. 47).

Cibler ces niveaux intermédiaires, là où se prennent la plupart des décisions opérationnelles liées à la durabilité, est une piste concrète. Enfin, mesurer les résultats de la formation en termes

de compétences effectivement développées, et non seulement d'inputs (heures, modules, participants), changerait la logique d'allocation des ressources. Des outils simples comme l'auto-évaluation avant/après formation ou l'évaluation par les pairs pourraient déjà constituer un premier pas dans cette direction.

La deuxième est de prendre au sérieux le paradoxe à deux vitesses. Former tous les employés de la même manière n'est pas réaliste, mais élargir l'accès à certains dispositifs réflexifs aux niveaux hiérarchiques intermédiaires, ceux qui supervisent des équipes de terrain et prennent des décisions opérationnelles quotidiennes liées à la durabilité, avec des formats plus interactifs et réflexifs, plutôt que de continuer à concentrer les ressources sur la sensibilisation de masse. Ces trajectoires sont modestes, mais elles ont l'avantage d'être ancrées dans ce que chaque organisation fait déjà.

Ces pistes générales se déclinent différemment selon les entreprises. Pour Unilever, dont la logique de formation est la plus opérationnelle et la plus structurée, la piste la plus réaliste serait d'adapter pédagogiquement les scénarios long terme déjà utilisés au niveau de la direction pour en faire des outils de formation pour les managers intermédiaires : une adaptation qui prolongerait la logique existante sans nécessiter de rupture culturelle. Pour Solvay, dont la formation normative est déjà développée dans le registre DEI, le pas suivant serait d'étendre cette logique au champ de l'éthique environnementale : intégrer à ses programmes existants des modules traitant explicitement des dilemmes entre performance financière et impact environnemental, en s'appuyant sur la même méthodologie que celle déjà utilisée pour traiter les biais inconscients. Pour IKEA enfin, la priorité serait d'enrichir le contenu de MyLearning destiné aux managers intermédiaires.

Chapitre 6. Conclusion

Ce chapitre conclut le travail en synthétisant les principaux résultats, en formulant des recommandations pratiques et en ouvrant sur des pistes de recherche future.

6.1 Synthèse des résultats

L'analyse comparative des trois cas (Unilever, Solvay, IKEA) permet de répondre à la question centrale de ce TFE : comment les entreprises traduisent-elles les compétences théoriques du leadership en durabilité dans leurs programmes de formation managériale, et quelles compétences sont effectivement développées ? Fondée sur des données secondaires publiques, cette analyse révèle trois résultats principaux.

Sur le plan du contenu, les compétences stratégiques et interpersonnelles sont systématiquement développées dans les trois cas. La pensée systémique est présente mais rarement conçue comme compétence à part entière. Les compétences anticipatoires et normatives sont les moins adressées, alors qu'elles sont précisément celles que la littérature considère comme les plus importantes dans un monde aux défis systémiques et sans solution simple (Levin et al., 2012 ; Wiek et al., 2011). C'est le paradoxe central de ce TFE : les entreprises étudiées développent bien ce qui leur est utile à court terme, et négligent ce qui sera le plus décisif à long terme. Pour le formuler dans les termes de Sterling (2004) : les entreprises analysées opèrent dans une logique d'accommodation, elles intègrent la durabilité à leurs structures existantes, sans remettre en question les finalités économiques qui rendent cet équilibre instable à long terme.

Sur le plan de la forme, les méthodes dominantes sont opérationnelles et informationnelles pour le personnel de terrain, davantage expérientielles pour les cadres. Aucune des trois entreprises ne recourt de manière significative aux approches réflexives et scénarisées que la littérature recommande pour les compétences les plus complexes. Les trois cas se distinguent cependant sur certaines dimensions : Solvay par son développement explicite de la compétence normative via ses programmes DEI ; Unilever par la profondeur opérationnelle de sa formation PCF et achats ; IKEA par l'échelle et la systématisation de sa plateforme d'apprentissage. Ces spécificités reflètent des choix liés aux contextes sectoriels et aux histoires propres de chaque entreprise, ce qui suggère que le contexte organisationnel influence davantage les pratiques de formation que les recommandations académiques. Ces résultats suggèrent que toute tentative de renforcer les compétences de durabilité dans les organisations devra s'attaquer

simultanément aux logiques de mesure, aux horizons d'évaluation et à la capacité institutionnelle à tolérer l'inconfort normatif.

6.2 Contribution et limites

Ce TFE apporte une contribution modeste mais spécifique à la littérature sur la formation en durabilité en entreprise. Trois apports méritent d'être nommés explicitement. Premièrement, il propose une lecture systémique des contraintes organisationnelles : plutôt que de traiter le problème de mesure, le problème d'horizon temporel et le problème d'inconfort organisationnel comme des obstacles indépendants, ce TFE les articule comme une boucle de rétroaction auto-renforçante, ce qui permet de comprendre pourquoi des interventions ponctuelles restent insuffisantes et pourquoi la transformation doit être simultanée sur plusieurs dimensions. Deuxièmement, il articule le cadre de Sterling (2004), le référentiel de compétences de Wiek et al. (2011) et les exigences ESG croissantes en un outil de diagnostic appliqué : cette triangulation, rarement mobilisée conjointement dans la littérature, permet d'évaluer non seulement ce que les entreprises forment, mais pourquoi certaines compétences restent structurellement absentes. Troisièmement, l'analyse comparative des trois cas fait émerger une ébauche de typologie des formes et contenus d'apprentissage selon le niveau hiérarchique et la contrainte dominante, une piste analytique qui pourrait structurer des recherches futures plus systématiques sur la pédagogie de la durabilité en entreprise.

Les limites sont bien réelles : le recours exclusif aux données secondaires signifie que l'analyse repose sur ce que les entreprises choisissent de communiquer publiquement, sans accès à ce qui se passe réellement dans les salles de formation. La sélection de trois grandes entreprises leaders en durabilité limite la généralisabilité : les patterns identifiés ne sont probablement pas représentatifs du tissu économique dans son ensemble. Enfin, le codage interprétatif nécessaire à l'application du cadre de Wiek et al. (2011) au contexte organisationnel reste sujet à discussion ; d'autres chercheurs pourraient coder les mêmes documents différemment.

6.3 Pistes de recherche future

Trois pistes semblent particulièrement prometteuses pour la recherche. Une étude combinant données secondaires et entretiens semi-directifs avec des responsables formation ou des managers permettrait de vérifier si ce que les entreprises communiquent correspond à ce qu'elles font vraiment, et de mieux comprendre les logiques qui guident les choix de formation. Une étude portant sur des PME ou des secteurs différents (finance, énergie, secteur public) permettrait de tester la généralisabilité des patterns identifiés. Enfin, des recherches

longitudinales mesurant l'évolution effective des compétences de durabilité chez des managers, avant et après formation, sur plusieurs années, permettraient de répondre à la question de l'efficacité réelle que ce TFE n'a pas pu traiter faute de données adaptées.

6.4 Réflexion personnelle

Ce qui m'a le plus frappé en réalisant ce travail, c'est la quasi-absence de la compétence anticipatoire dans les trois entreprises étudiées. Pourtant, la capacité à penser sur de longues échéances, à comprendre les points de bascule et à naviguer dans une incertitude radicale me semble être l'une des compétences les plus nécessaires pour un manager du XXI^e siècle. C'est pourtant celle qu'on développe le moins dans ces formations. On risque d'ainsi former des managers performants pour le monde d'aujourd'hui, mais mal préparés pour celui de demain : capables de réduire l'empreinte carbone d'un produit ou d'optimiser une chaîne d'approvisionnement, mais moins équipés pour naviguer les ruptures systémiques et les situations d'incertitude radicale qui définissent le contexte de super wicked problems décrit par Levin et al. (2012). Ce n'est pas une critique des entreprises étudiées en particulier : c'est le résultat d'un système économique qui valorise encore massivement le court terme.

En tant qu'étudiant sur le point d'entrer sur le marché du travail, ce TFE m'a donné des outils pour évaluer les entreprises qui m'intéresseront. Pas seulement « Que fait cette entreprise en matière de durabilité ? », mais « Est-ce qu'elle crée réellement les conditions pour que ses managers développent les compétences dont ils auront besoin face aux défis à venir ? » Ces deux questions ne sont pas la même, et les résultats de ce TFE suggèrent qu'il y a souvent un écart significatif entre les deux réponses.

Bibliographie

- Benn, S., Dunphy, D., & Griffiths, A. (2014).** Organizational Change for Corporate Sustainability (3rd ed.). Routledge.
- Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022).** GreenComp, The European sustainability competence framework. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Brundiers, K., & Wiek, A. (2010).** Real-world learning opportunities in sustainability: from classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. <https://doi.org/10.1108/14676371011077540>
- Brundiers, K., Barth, M., Cebrián, G., Cohen, M., Diaz, L., Doucette-Rémington, S., ... Wiek, A. (2021).** Key competencies in sustainability in higher education, toward an agreed-upon reference framework. *Sustainability Science*, 16(1), 13–29. <https://doi.org/10.1007/s11625-020-00838-2>
- Crane, A., & Matten, D. (2016).** Business Ethics: Managing Corporate Citizenship and Sustainability in the Age of Globalization (4th ed.). Oxford University Press.
- De Haan, G. (2006).** The BLK ‘21’ programme in Germany: a “Gestaltungskompetenz”-based model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 12(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/13504620500526362>
- Eisenhardt, K. M. (1989).** Building theories from case study research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550. <https://doi.org/10.5465/amr.1989.4308385>
- Ingka Group / IKEA. (2023).** FY23 Sustainability Report. Ingka Group.
- Inner Development Goals Foundation. (2021).** *Inner Development Goals: Background, method and select takeaways*. IDG Foundation.
- Kolb, D. A. (1984).** Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.
- Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S., & Auld, G. (2012).** Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy Sciences*, 45(2), 123–152. <https://doi.org/10.1007/s11077-012-9151-0>
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017).** Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education: A literature review and framework proposal. *Sustainability*, 9(10), 1889. <https://doi.org/10.3390/su9101889>
- Mayring, P. (2000).** Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20.
- Metcalf, L., & Benn, S. (2013).** Leadership for sustainability: An evolution of leadership ability. *Journal of Business Ethics*, 112(3), 369–384. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1278-6>

- Mezirow, J. (1997).** Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Osagie, E. R., Wesselink, R., Blok, V., Lans, T., & Mulder, M. (2016).** Individual competencies for corporate social responsibility: A literature and practice perspective. *Journal of Business Ethics*, 135(2), 233–252. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2469-0>
- Rieckmann, M. (2012).** Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered through university teaching and learning? *Futures*, 44(2), 127–135. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2011.09.005>
- Rittel, H. W. J., & Webber, M. M. (1973).** Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences*, 4(2), 155–169. <https://doi.org/10.1007/BF01405730>
- Roorda, N. (2011).** Sailing on the winds of change: The odyssey to sustainability of the Universities of Applied Sciences in the Netherlands. Maastricht University.
- Solvay. (2023).** Mastering the Essential: Annual Integrated Report 2023. Solvay SA.
- Sterling, S. (2004).** Higher education, sustainability, and the role of systemic learning. In P. B. Corcoran & A. E. J. Wals (Eds.), *Higher Education and the Challenge of Sustainability* (pp. 49–70). Kluwer Academic Publishers.
- Stoughton, A. M., & Ludema, J. (2012).** The driving forces of sustainability. *Journal of Organizational Change Management*, 25(4), 501–517. <https://doi.org/10.1108/09534811211239191>
- UNESCO. (2017).** Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- UNGC (UN Global Compact). (2022).** UN Global Compact Progress Report 2022: Business Solutions to Sustainable Development. United Nations Global Compact.
- Unilever. (2022).** Unilever Annual Report and Accounts 2022. Unilever PLC.
- Unilever. (2023).** Climate Transition Action Plan, Updated 2023. Unilever PLC.
- Visser, W. (2011).** The Age of Responsibility: CSR 2.0 and the New DNA of Business. John Wiley & Sons.
- Wesselink, R., Blok, V., van Leur, S., Lans, T., & Dentoni, D. (2015).** Individual competencies for managers engaged in corporate sustainable management practices. *Journal of Cleaner Production*, 106, 497–506. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.10.087>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011).** Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11625-011-0132-6>
- World Economic Forum. (2023).** Future of Jobs Report 2023. World Economic Forum.
- Yin, R. K. (2014).** Case Study Research: Design and Methods (5th ed.). SAGE Publications.

Annexes

Les annexes rassemblent les sources de données utilisées, la grille d'analyse appliquée aux trois cas ainsi que la synthèse des formations identifiées, et une grille d'auto-évaluation pour les praticiens.

Annexe 1. Sources de données utilisées par entreprise

Entreprise	Documents consultés	Données clés sur la formation
Unilever	Annual Report 2022 ; Climate Transition Action Plan 2023 ; Site web Unilever	Formation PCF ; formation achats ; Future Leaders Programme ; formation agriculteurs ; incitations durabilité (15 %)
Solvay	Annual Integrated Report 2023 (« Mastering the Essential ») ; Site web Solvay ; Solvay Business School	Feuille de route One Planet ; programmes Leadership & Management ; formation DEI ; Employee Resource Groups ; incitations court terme (15 %)
IKEA / Ingka Group	FY23 Sustainability Report ; Stratégie People & Planet Positive ; Site web Ingka Group	Plateforme MyLearning ; green skills training ; Leadership School ; psychométrie ; coaching

Annexe 2. Grille de codage : présence des compétences par entreprise

Légende : ☒ = explicitement et délibérément développée | ☐ = implicitement présente | ☒ = non identifiée dans les documents publics

Compétence	Unilever	Solvay	IKEA
Pensée systémique	☐ Via modules économie circulaire (supply chain) ; aucun cours dédié ; abordée de manière transversale	☐ Présente dans les formations LCA et ESG ; non nommée comme compétence explicite	☐ Intégrée via People & Planet Positive ; apprentissage systémique implicite dans la circularité
Anticipatoire	☒ Absente ; pas de module de prospective ni de scénarios climatiques long terme	☒ Absente ; le programme Net-Zero est orienté objectifs de conformité, pas de prospective	☐ Partiellement via les ateliers 2030 Climate Positive ; reste peu structurée
Normative	☐ Via modules DEI et éthique des affaires ; non abordée comme réflexion de valeurs au sens strict	☒ Programme dédié 'Purpose & Values' pour le board ; dilemmes éthiques structurés	☐ Via 'Values & Ethics' dans le leadership program ; implicite plutôt qu'explicite
Stratégique	☒ Programme Climate Transition Plan ; formation au Regenerative Agriculture Labelling ; action learning	☐ Intégrée dans Evolve+ (leadership stratégique) ; durabilité non centrale dans les modules	☒ Formation sur la stratégie People & Planet Positive ; objectifs 2030 déclinables par métier
Interpersonnelle	☒ UFLP, leadership programs transfonctionnels, formats collaboratifs ; approche structurée	☒ Evolve+ leadership program, mentoring, feedback 360° ; ancré dans la culture de développement	☒ Leadership programs, formation des store managers, apprentissage collaboratif en équipe

Annexe 3. Synthèse détaillée des cadres de compétences de durabilité

Cette annexe présente une description détaillée des quatre cadres de référence mobilisés dans ce TFE (voir Tableau 1 en section 2.2). Elle vise à faciliter la comparaison entre les approches et à justifier le choix de Wiek et al. (2011) comme grille d'analyse principale.

Cadre	Compétences / catégories	Approche pédagogique préconisée	Limites principales
Wiek et al. (2011)	1. Pensée systémique 2. Anticipatoire 3. Normative 4. Stratégique 5. Interpersonnelle	Apprentissage expérientiel, études de cas réelles, travail transdisciplinaire, scénarios prospectifs	Contexte académique (HE) ; peu opérationnel pour la formation en entreprise
Brundiers et al. (2021)	1-5 (Wiek) + 6. Mise en œuvre 7. Interpersonnelle élargie 8. Réflexive	Idem Wiek + accent sur collaboration et mentorat ; importance des contextes authentiques	Limite la distinction entre compétences et méthodes ; définitions plus floues
GreenComp (Bianchi et al., 2022)	Aire 1 : Incarner les valeurs (3 comp.) Aire 2 : Embrasser la complexité (3 comp.) Aire 3 : Envisager des futurs (3 comp.) Aire 4 : Agir pour la durabilité (3 comp.)	Approche KSA (Knowledge, Skills, Attitudes) : chaque compétence est déclinée selon 3 niveaux de développement	Conçu pour l'éducation formelle (UE) ; moins adapté au contexte managarial ou à l'entreprise
IDG (Inner Development Goals Foundation, 2021)	5 catégories / 23 comp. : Être (valeurs, éthique) Penser (systémique, critique) Relier (empathie, co-création) Collaborer (communication, inclusion) Agir (courage, optimisme)	Développement personnel ; coaching ; pratiques contemplatives ; dialogue entre pairs	Peu de validation empirique ; fort ancrage dans le développement personnel ; moins opérationnel pour l'analyse de formations

Tableau A3. Synthèse comparée des cadres de compétences de durabilité (sources : Wiek et al., 2011 ; Brundiers et al., 2021 ; Bianchi et al., 2022 ; IDG Foundation, 2021)

Annexe 4. Grille d'auto-évaluation des programmes de formation en durabilité (Wiek × Lozano)

Cette grille permet à toute organisation d'évaluer ses programmes de formation en durabilité selon deux dimensions : les cinq compétences du cadre de Wiek et al. (2011) en lignes, et les quatre approches pédagogiques de Lozano et al. (2017) en colonnes. Pour chaque cellule, l'évaluateur attribue un score selon quatre niveaux : Absent (0), la compétence n'est pas adressée par cette méthode dans les programmes publiés ; Implicite (1), la compétence est abordée indirectement, sans être nommée comme objectif de développement ; Explicite (2), la compétence est nommée comme objectif et fait l'objet d'un dispositif dédié ; Transformatif (3), le dispositif est conçu pour modifier en profondeur les schémas de pensée et d'action. L'outil dérive de la double grille analytique mobilisée dans ce TFE et constitue une contribution pratique originale, directement utilisable par les responsables RH ou RSE.

Compétence (Wiek et al., 2011)	Informationnelle	Expérientielle	Réflexive	D'action / Collaborative
Pensée systémique (comprendre les interdépendances et effets systémiques)	Module sur les boucles de rétroaction, les systèmes socio-écologiques et leurs interdépendances	Analyse de cas à impacts croisés (ex. : filière alimentaire → carbone, eau, social)	Réflexion sur ses propres angles morts systémiques dans ses décisions courantes	Projet transversal impliquant plusieurs fonctions et parties prenantes
Compétence anticipatoire (penser à long terme, anticiper les ruptures)	Contenu sur les scénarios long terme, les seuils irréversibles et les risques climatiques	Exercice de prospective (horizon 2030–2050) : quelles ruptures pour mon secteur ?	Réflexion sur son propre rapport à l'incertitude et au long terme	Développement d'un plan stratégique à long terme avec intégration des incertitudes
Compétence normative (identifier et négocier les valeurs éthiques de durabilité)	Module sur l'éthique des affaires, les valeurs de durabilité et les référentiels normatifs	Dilemmes éthiques réels mis en scène : rentabilité vs. impact, objectif carbone vs. pression financière	Auto-évaluation des valeurs personnelles vs. valeurs organisationnelles affichées	Prise de décision sur un enjeu éthique réel impliquant des arbitrages explicites
Compétence stratégique (concevoir et piloter des transformations durables)	Cadres de planification durable : science-based targets, TCFD, matérialité double	Étude de cas de transformation stratégique réussie ou échouée	Réflexion sur les leviers et les freins au changement dans sa propre organisation	Élaboration et défense d'un plan de transformation durable pour son unité
Compétence interpersonnelle (mobiliser, collaborer, communiquer sur la durabilité)	Module sur les styles de leadership, la communication et la gestion des parties prenantes	Simulation de négociation multi-acteurs autour d'un enjeu de durabilité	Feedback 360° sur son leadership en durabilité, avec coaching individuel	Animation d'un dialogue multi-acteurs réel sur un problème de durabilité de l'organisation
Cotation : 0 = Absent 1 = Implicite 2 = Explicite 3 = Transformatif				

Résumé

Comment les entreprises traduisent-elles les compétences théoriques du leadership en durabilité dans leurs programmes de formation managériale, et quelles compétences sont effectivement développées ? Ce TFE répond à travers une étude de cas comparative qualitative de trois grandes entreprises reconnues pour leur leadership en durabilité : Unilever, Solvay et IKEA. L'analyse, basée sur des données secondaires, examine le contenu des formations (quelles compétences sont ciblées) et leur forme (quelles méthodes pédagogiques sont utilisées). Les résultats montrent un alignement partiel : les compétences stratégiques et interpersonnelles sont systématiquement adressées, tandis que les compétences anticipatoires et normatives restent nettement sous-développées. Trois facteurs structurels expliquent cet écart : un problème de mesure, un décalage d'horizon temporel, et un inconfort organisationnel face aux formations normatives.

Mots-clés : leadership en durabilité, formation managériale, compétences de durabilité, apprentissage organisationnel, étude de cas, Unilever, Solvay, IKEA

Abstract

How do companies translate theoretical sustainability leadership competencies into managerial training programs, and which competencies are effectively developed? This thesis addresses this gap through a qualitative comparative case study of Unilever, Solvay, and IKEA. Based on secondary data, the analysis examines both the content of training programs (which competencies are targeted) and their form (which pedagogical methods are used). Results reveal a partial alignment: strategic and interpersonal competencies are systematically developed, while anticipatory and normative competencies remain significantly underdeveloped. Three structural factors explain this gap: a measurement problem, a temporal horizon problem, and an organizational discomfort problem with normative training. Solvay constitutes a partial exception through its DEI programs.

Keywords: sustainability leadership, managerial training, sustainability competencies, organizational learning, case study, Unilever, Solvay, IKEA

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN
Louvain School of Management

Place des Doyens, 1 bte L2.01.01, 1348 Louvain-la-Neuve
Boulevard Emile Devreux 6, 6000 Charleroi, Belgique
Chaussée de Binche 151, 7000 Mons, Belgique
www.uclouvain.be/lsm